

Wulf, Christoph [Hrsg.] Einführung in die pädagogische Anthropologie

Weinheim ; Basel : Beltz 1994, 192 S.



Quellenangabe/ Reference:

Wulf, Christoph [Hrsg.]: Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim ; Basel : Beltz 1994, 192 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-14851 - DOI: 10.25656/01:1485

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-14851>

<https://doi.org/10.25656/01:1485>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Einführung in die pädagogische Anthropologie

**Herausgegeben von
Christoph Wulf**

BELTZ Grüne Reihe

Wulf (Hrsg.) · Einführung in die pädagogische Anthropologie

Einführung in die pädagogische Anthropologie

Herausgegeben von Christoph Wulf

Beltz Verlag
Weinheim und Basel

Über den Herausgeber:

Wulf, Christoph, Dr. phil., Professor für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft und Mitglied des Forschungszentrums für Historische Anthropologie an der Freien Universität Berlin.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Einführung in die pädagogische Anthropologie / hrsg. von
Christoph Wulf. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1994
(Beltz grüne Reihe)
ISBN 3-407-25149-1
NE: Wulf, Christoph [Hrsg.]

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Photokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Lektorat: Peter E. Kalb

© 1994 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 69495 Hemsbach
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 69494 Hemsbach
Umschlaggestaltung: Dieter Vollendorf, München
Herstellung: Erich Rathgeber, Weinheim
Printed in Germany

ISBN 3 407 25149 1

Inhaltsverzeichnis

<i>Christoph Wulf</i> Zur Einleitung: Grundzüge einer historisch-pädagogischen Anthropologie	7
<i>Christoph Wulf</i> Mimesis in der Erziehung	22
<i>Stephan Sting</i> Schrift und Subjekt	45
<i>Marie-Anne Berr</i> Anthropologie der medialen Technologie	70
<i>Bernhard Dieckmann</i> Erfahrung und Lernen	98
<i>Michael Wimmer</i> Die Frage des Anderen	114
<i>Jörg Zirfas</i> Glück als Relais von Ethik und Anthropologie	141
<i>Ausblick</i>	166
<i>Literaturverzeichnis</i>	170
<i>Stichwortverzeichnis</i>	189
<i>Über die Autorinnen und Autoren</i>	191

Zur Einleitung: Grundzüge einer historisch-pädagogischen Anthropologie

Pädagogische Anthropologie ist ein zentraler Bereich pädagogischen Wissens, das heute durch Pluralismus und Diversität gekennzeichnet ist. Kein Modell, keine Theorie, kein Paradigma der Erziehungswissenschaft kann für sich allein in Anspruch nehmen, das für die Erziehung erforderliche Wissen zu produzieren. Pädagogisches Wissen ist nicht auf die Ergebnisse wissenschaftlicher Erkenntnis beschränkt. Es umfaßt viele Formen des Wissens. Zu ihnen gehören philosophische, wissenschaftliche, ästhetische, praktische Symbol- und Zeichensysteme, die in komplexen Beziehungen zueinander stehen. Für den Charakter dieses Wissens sind Entstehung und Funktion, Struktur und Thema wichtig (Oelkers/Tennorth 1991). Gleiches gilt für anthropologisches Wissen, in dem es ebenfalls keine Systematik gibt, die es erlaubte, von *der* Anthropologie zu sprechen. Daher ist anthropologisches Wissen äußerst vielfältig und heterogen.

Somit kann der vorliegende Band auch keine Einführung in *die* pädagogische Anthropologie, sondern lediglich eine Einführung in pädagogische Anthropologie bzw. in eine anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik bieten. An einigen Beispielen wollen wir zeigen, welche Bedeutung anthropologischem Wissen für pädagogisches Wissen zukommt. Nicht mehr wie in der Philosophischen Anthropologie und unter ihrem Einfluß in der pädagogischen Anthropologie der 60er und 70er Jahre kann heute in den Humanwissenschaften von *dem* Menschen die Rede sein (Foucault 1973, 1974). Heute erscheint eine derartige Betrachtungsweise vermessen. Ihr universalistischer Anspruch hält einer historischen, ethnologischen, konstruktivistischen Perspektive nicht stand.

Anthropologiekritik hat deutlich gemacht: Anthropologie kann nur als *historische Anthropologie* sinnvoll betrieben werden (Historische Anthropologie 1989). Dementsprechend kann auch pädagogische Anthropologie nur als historisch-pädagogische

Anthropologie weiterentwickelt werden. Pädagogisch-anthropologisches Wissen hat eine zweifache Historizität. Einmal hat das bearbeitete Thema eine spezifische Geschichtlichkeit, zum anderen hat derjenige, der ein anthropologisches Problem untersucht und erforscht, seine jeweilige historisch bedingte Perspektive. Durch diese doppelte Geschichtlichkeit werden anthropologische Aussagen relativiert. Zugleich wird der Blick frei für die Veränderbarkeit pädagogisch-anthropologischer Sachverhalte.

Anthropologie als geschlossenes normatives Wissenssystem gibt es nicht mehr. Entsprechendes gilt für pädagogische Anthropologie. Ihr Wissen ist Teil der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, aber auch des pädagogischen Wissens insgesamt. Nicht nur im erziehungswissenschaftlichen, sondern auch im praktischen pädagogischen Wissen spielt anthropologisches Wissen seit jeher eine wichtige Rolle. Wie jeder Wissenschaftler hat jeder Erziehende ein anthropologisches Wissen, ohne das der eine nicht wissenschaftlich arbeiten und der andere nicht praktisch handeln kann. In beiden Fällen handelt es sich häufig um *implizites* anthropologisches Wissen. Als implizites, kann anthropologisches Wissen nur schwer reflektiert und verändert werden. Deshalb ist es für die Erziehungswissenschaft und für professionelle Erzieher unerlässlich, ein Bewußtsein der ihre Arbeit leitenden anthropologischen Annahmen zu gewinnen.

* * *

Bezogen auf die bisherige pädagogische Anthropologie hat es eine Reihe von Systematisierungsversuchen gegeben. So identifizieren König/Ramsenthaler (1980) drei Ansätze: Pädagogische Anthropologie als Integrationswissenschaft, Pädagogische Anthropologie als Festlegung pädagogischer Grundbegriffe sowie Pädagogische Anthropologie und Ethik. Wulf (1992) unterscheidet ebenfalls drei Positionen: Pädagogische Anthropologie als Integrationswissenschaft (Flitner 1963; Roth 1966, 1971), Pädagogische Anthropologie als Theorie der Individualisierung (Derbolav 1971; Loch 1963, 1965;), Pädagogische Anthropologie als philosophische Reflexion (Bollnow 1965, 1983). Kamper (1983) differenziert den Gesamtbereich noch weiter und unterscheidet fünf Ansätze: einen integrationswissenschaftlichen, einen philosophisch-anthropologischen, einen phänomenologischen, einen dialektisch-reflexiven, einen dialogischen.

Der integrale bzw. *integrationswissenschaftliche* Ansatz versucht die Ergebnisse der einzelwissenschaftlichen Disziplinen unter den Gesichtspunkten „Bildsamkeit“ und „Bestimmung“ zu analysieren. Er bemüht sich darum, pädagogisch relevante Ergebnisse aus allen Humanwissenschaften in die Erziehungswissenschaft einzubringen und mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen zu vermitteln. Dabei ergibt sich eine bislang ungelöste Spannung: Entweder es gelingt die Integration anderer Disziplinen, dann bleiben innerpädagogische Probleme häufig ungelöst; oder aber es werden pädagogische Problemkonstellationen bearbeitet, dann werden aus anderen Humanwissenschaften stammende weitergehende Perspektiven vernachlässigt. Beiden Aufgaben stellt sich das Werk Roths (1966, 1971), der die erziehungswissenschaftliche Verarbeitung erfahrungswissenschaftlicher Befunde aus anderen Humanwissenschaften fordert, und der den Lernbegriff in den Mittelpunkt seiner anthropologischen Arbeiten stellt. In leicht anderer Akzentuierung bemüht Flitner (1963) sich ebenfalls darum, eine „basale“ oder „integrale“ Anthropologie zu entwickeln, in der die anthropologischen Ergebnisse anderer Wissenschaften zusammengefaßt und für die Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht werden sollen.

Der *philosophisch-anthropologische* Ansatz geht auf die Philosophische Anthropologie zurück, auf die Arbeiten von Scheler (1962), Plessner (1981, 1983), Gehlen (1986). In dieser Tradition, für die in der Erziehungswissenschaft Döpp-Vorwald (1941), Bollnow (1965, 1983) und teilweise Loch (1963, 1965) stehen, bemüht man sich darum, herauszuarbeiten, was einzelne Erziehungsphänomene vom Wesen des Menschen offenbaren und welche Bedingungen zur Verwirklichung von Erziehung vorliegen müssen. Untersucht wird die Menschen formende Kraft erzieherischen Handelns. Zum Thema wird der Mensch als zu Erziehender (Modalität des Potentiellen), als Erziehender (Modalität des Aktuellen) und als bereits Erzogener (Modalität des Habituellen). Ziel dieser Position ist es, den Menschen als „offen“, d. h. bildungsbedürftig und bildungsfähig, als „homo educandus“ und „homo educabilis“ zu begreifen und die anthropologischen Möglichkeiten und Grenzen von Bildung und Erziehung zu bestimmen. Eine anthropologische Betrachtungsweise soll entwickelt werden (Bollnow 1965, 1983), mit deren Hilfe der pädagogische Ertrag der Einzelwissenschaften erarbeitet werden soll. In der Philosophischen Anthropologie entwickelte Frage-

stellungen und Untersuchungsverfahren sollen für die Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht werden. So soll untersucht werden, inwieweit sich der Mensch als „produktive Stelle“ der Hervorbringung von Kultur begreifen läßt. Zugleich soll aus dem Verständnis der Produkte der Kultur herausgearbeitet werden, was der Mensch sei. Sodann soll eine anthropologische Interpretation von Einzelphänomenen wie Angst, Zeit, Raum usw. zu pädagogisch relevanten Erkenntnissen führen. Schließlich sollen die Ergebnisse der Einzelwissenschaften unter anthropologiekritischer Fragestellung untersucht und auf ein übergreifendes Gesamtverständnis des Menschen bezogen werden.

Der *phänomenologische Ansatz* berührt sich in mancher Hinsicht mit dem philosophisch-anthropologischen Ansatz. Er versucht die „Selbstverständlichkeiten“ der Pädagogik einer Revision zu unterziehen. Ausgangspunkt für diese Revision ist die Beteiligung des Forschers an der erforschten Situation; seine Aufgabe besteht in der „Übersetzung“ der Ergebnisse anderer Wissenschaften in den Handlungszusammenhang des Pädagogen. Langeveld sieht beispielsweise den Menschen in der Erziehung in verschiedenen Bestimmungen als „Kind“, „Jugendlichen“ und als „Erwachsenen“; doch bleiben diese Unterscheidungen wie auch die Kategorien „Mündigkeit“ und „Unmündigkeit“, die in Langevelts (1964) Anthropologie des Kindes eine wichtige Rolle spielen, unhistorisch.

Der *dialektische-reflexive Ansatz* begreift Bildung als einen Prozeß der Selbstverwirklichung des einzelnen (Klafki 1964). In dessen Bildungsprozeß ist der Erzieher dialektisch verwickelt. Ohne den Bezug zum zu Erziehenden ist Bildung nicht möglich. Nur mit Hilfe einer theoretischen Durchdringung dieses Verhältnisses kommt es zu einer vernünftigen Praxis. Diese Position begreift: Der zu Erziehende ist kein bloßes Objekt erzieherischer Einwirkung und erziehungswissenschaftlicher Forschung, er ist ein Subjekt, das ein reflexives Selbstverhältnis hat und das mit dem Erzieher und der Welt in einem dialektischen Verhältnis steht. Diese Position besteht darauf, daß der zu Erziehende in einem nicht objektivierbaren „Gespräch“ mit dem Erzieher und der Welt steht.

Der *dialogische Ansatz* nimmt seinen Ausgangspunkt in einer Kritik des dialektisch-reflexiven Ansatzes. Ihm wird entgegengehalten, daß die dialogische Struktur auch dialektisch nicht zu Ende gedacht werden könne. Vielmehr widersetze sich das dialogische Prinzip der Objektivierung, der Voraussagbarkeit und

der Abstraktion. Auch verweist es auf die Nichtverfügbarkeit des Gegenübers (Rombach 1966a; Schaller 1964).

Diese Skizzierung verschiedener Ansätze pädagogischer Anthropologie hat hier lediglich die Aufgabe, den wissenschaftsgeschichtlichen Hintergrund anzugeben, auf dem unsere Einführung in die pädagogische Anthropologie konzipiert worden ist. Die dazu gewählte Systematisierung ist durchaus diskutierbar. So kann man verschiedener Auffassung darüber sein, ob die jeweils zugrunde gelegten Merkmale ausreichen, fünf Positionen zu unterscheiden, oder ob man sich nicht auf zwei oder drei Ansätze beschränken sollte. Möglicherweise genügte für unseren Zusammenhang eine Unterscheidung zwischen einem integrationswissenschaftlichen und einem philosophisch-anthropologischen Ansatz, unter den sich der phänomenologische, der dialektisch-reflexive und der dialogische Ansatz subsumieren ließen. Wer sich näher mit der pädagogischen Anthropologie der 60er und 70er Jahre befassen will, sei u. a. verwiesen auf die Darstellungen von Zdarzil (1972) und Gerner (1974) sowie auf die Textsammlungen von Höltershinken (1976) und Köning/Ramsenthaler (1980). Neuere überzeugende Gesamtdarstellungen zu diesem Bereich stehen noch aus.

* * *

Überblickt man von heute aus die Bemühungen der 50er, 60er und 70er Jahre, eine pädagogische Anthropologie als eigenen Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu entwickeln, so erscheinen sie als eine „Mischung“ von nach wie vor wichtigen Fragestellungen und Erkenntnissen und von durch den Gang der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklung überholten Problemen. Thesenartig sollen einige kritische Einwände gegen diese Bemühungen erhoben werden, wobei wir hier eine detaillierte Begründung schuldig bleiben müssen:

- Pädagogische Anthropologie hat die historischen und gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Konstitution nicht genügend reflektiert; sie hat den Zusammenhang zwischen den von ihr entwickelten Grundbegriffen und den deren Bedeutung bedingenden gesellschaftlichen Entwicklungen nicht ausreichend bedacht. Das gilt beispielsweise für Begriffe wie „Offenheit“, „Bildsamkeit“ und „Bestimmung“.
- Pädagogische Anthropologie hat zwar unter dem Einfluß der

geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Geschichtlichkeit ihrer Bemühungen gesehen, jedoch nicht entschieden genug im Sinne doppelter Historizität betont. Zudem hat sie unter Geschichte vor allem Geistes- und Ideengeschichte, weniger jedoch Sozial- oder Mentalitätsgeschichte verstanden.

- In der pädagogischen Anthropologie überwog die Vorstellung, man könne das von den Humanwissenschaften erarbeitete anthropologische Wissen in die Erziehungswissenschaft einführen und dabei zu einem für Erziehung und Bildung relevanten Ganzen zusammenfassen. Dabei sollte es sich in der Regel um interdisziplinär erzeugtes Wissen handeln. Weitgehend ungeklärt blieben dabei die Grenzen bisheriger die pädagogische Anthropologie markierenden Fragen: Was bedeutet die Integration disziplinär erarbeiteten Wissens unter pädagogischer Fragestellung? Und: Kann man überhaupt noch von einer Ganzheit anthropologischen Wissens bzw. des Menschen ausgehen?
- Der Anspruch pädagogischer Anthropologie, Aussagen über *den* Menschen bzw. *das* Kind oder *den* Erzieher zu machen, wurde nicht und kann prinzipiell nicht eingelöst werden. Derartige universalistische Ansprüche bedürfen historischer, ethnologischer und epistemologischer Relativierung; andernfalls erscheinen sie als unzulässige Fiktionen und Phantasmen mit Macht- und Herrschaftsansprüchen.
- Wegen ihrer Orientierung am „ganzen“ Menschen und den damit verbundenen Kontingenzen und Kontinuitäten hat die pädagogische Anthropologie die Bedeutung von Differenz, Diskontinuität und Pluralität zu gering geschätzt. Sie ging entweder davon aus, Aussagen über das Wesen des Menschen machen oder erfahrungswissenschaftliche Erkenntnisse über den Menschen in Erziehungs- oder Bildungssituationen gewinnen zu können. Der konstruktive Charakter ihrer Vorstellungen und Begriffe wurde dabei kaum reflektiert.
- Anthropologiekritik wurde in die bisherige pädagogische Anthropologie kaum einbezogen. Vielmehr sahen ihre Vertreter in der Anthropologie einen Referenzrahmen mit quasi universeller Geltung; daher griff die Reflexion auf die Grenzen pädagogisch-anthropologischen Wissens zu kurz. Dies war um so mehr der Fall, als wissenschaftstheoretische, epistemologische Auseinandersetzungen wie der Positivismus-, Hermeneutik-, Systemtheorie-, Strukturalismus- und Postmoderne-Streit der 70er, 80er und frühen 90er Jahre mit ihren Auswir-

kungen auf die Relativierung des Wissens noch nicht stattgefunden hatten.

- So begriff sich pädagogische Anthropologie eher als eine positive Anthropologie, die einen Referenzrahmen für Erziehung und Bildung darstellen wollte. Die von der Anthropologiekritik herausgearbeitete Einsicht in die Unmöglichkeit positiver Anthropologie und in die Fruchtbarkeit negativer und dekonstruktiver pädagogischer Anthropologien entstand erst später (Sonnemann 1969; Kamper 1972).
- Die pädagogische Anthropologie blieb philosophie- bzw. wissenschaftsorientiert; sie bezog weder literarische, ethnologische, noch ästhetische Wissensformen ein. Trotz der Vielfalt der berücksichtigten Disziplinen blieben die erarbeiteten Wissensformen relativ homogen. Ihre Homogenität und geringe Differenz stand zweifellos in Zusammenhang mit dem Anspruch, allgemeine Aussagen über den Menschen, das Kind und die Erziehung machen zu können. Der seither in den Humanwissenschaften erfolgte Prozeß der Auflösung scheinbar sicherer Referenzrahmen hatte noch nicht die gegenwärtige Heterogenität der Wissensformen hervorgebracht.

Trotz dieser Einwände kommt der pädagogischen Anthropologie der 50er, 60er und 70er Jahre das Verdienst zu, den anthropologischen Frage- bzw. Erkenntnishorizont über die Erziehungswissenschaft hinaus eröffnet zu haben. Damit ging sie auch über das schon bei Hermann Nohl und Wilhelm Flitner vorhandene Interesse an anthropologischen Fragen hinaus (Höltershinken 1976). Außerdem entwickelte sie ein für die Erziehungswissenschaft neues Interesse an naturwissenschaftlich-anthropologischen Kenntnissen. Während in den 70er Jahren die kritische Erziehungswissenschaft die Tendenz hatte, die Grenzen von Erziehung und Bildung zugunsten ihrer Möglichkeiten zu unterschätzen, insistierte die pädagogische Anthropologie schon in den 60er und 70er Jahren auf der Berücksichtigung der Grenzen von Erziehung und Bildung und geriet so in ein Spannungsverhältnis zum Optimismus und Utopismus dieser Jahre.

* * *

Wenn heute eine Wiederaufnahme der anthropologischen Betrachtungsweise in der Erziehungswissenschaft angeregt wird, so geschieht dies unter veränderten gesellschaftlichen und wissen-

schaftsgeschichtlichen Bedingungen. In vielen Humanwissenschaften haben anthropologische Themen und Fragestellungen an Bedeutung gewonnen. Die Gründe dafür liegen in der epistemologischen Situation der Wissenschaften, die ihre sicheren Referenzrahmen verloren haben. Seit dem wissenschaftstheoretischen „anything goes“ (Feyerabend), das das Ende des absoluten Geltungsanspruchs eines wissenschaftlichen Paradigmas programmatisch signalisierte, seit dem Ende der „großen Erzählungen“ (Lyotard 1982), in denen die Richtung gesellschaftlicher und individueller Entwicklung bestimmt wurde, seit der Akzeptanz eines „radikalen Pluralismus“ (Welsch 1987) hat sich auch die epistemologische Situation der Erziehungswissenschaft verändert. Ausdruck dieser Entwicklung sind der bereits genannte Begriff des „pädagogischen Wissens“ und die Vorstellung von der prinzipiellen Gleichwertigkeit unterschiedlicher „Wissensformen“.

Da auch das anthropologische Wissen mehrfacher Relativierung unterliegt und einen gesicherten Referenzrahmen nicht bieten kann, sind normative Anthropologien nicht mehr möglich. Daher kommt anthropologischem Wissen prinzipiell weder eine höhere noch eine geringere Geltung als anderen Formen pädagogischen Wissens zu. Dies gilt um so mehr, als die Übergänge zwischen pädagogisch-anthropologischem Wissen und anderen Formen erziehungswissenschaftlichen Wissens fließend sind (Wünsche 1989). Denn anthropologisches Wissen ist nicht an bestimmte Themen gebunden und ist daher inhaltlich nicht abgeschlossen und eindeutig bestimmbar. Vielmehr generiert die anthropologische Betrachtungsweise neue erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, Perspektiven, Themen und Wissenszusammenhänge. Da die Zeit geschlossener anthropologischer Systeme und ganzheitlicher Deutungen vorüber ist, ist heute nur noch die Erzeugung pluralen anthropologischen Wissens möglich. Für die Erziehungswissenschaft ergeben sich daraus folgende Konsequenzen:

1. Pädagogische Anthropologie wird zu einer *historisch-pädagogischen Anthropologie*, die die doppelte Historizität des Themas oder Gegenstandes und des Forschers berücksichtigt. Historisch-pädagogische Anthropologie versucht vielmehr, die Geschichtlichkeit ihrer Perspektiven und Methoden und die Geschichtlichkeit ihres Gegenstandes aufeinander zu beziehen. Ihr Ziel ist nicht die Untersuchung des Menschen oder

des Kindes als Gattungswesen, sondern die Untersuchung menschlicher Erscheinungs- und Ausdrucksweisen unter bestimmten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen. Aus dieser Untersuchungsperspektive ergibt sich konsequenterweise der Verzicht auf ein Gesamtbild des Menschen. Historisch-pädagogische Anthropologie ist weder auf bestimmte kulturelle Räume noch auf einzelne Epochen beschränkt. In der Reflexion ihrer eigenen Geschichtlichkeit vermag sie prinzipiell sowohl den Eurozentrismus der Humanwissenschaften als auch das lediglich antiquarische Interesse an Geschichte hinter sich zu lassen und offenen Problemen der Gegenwart wie der Zukunft den Vorzug zu geben.

2. Eine Aufgabe pädagogischer Anthropologie besteht darin, pädagogische Allmachts- und Unzulänglichkeitsvorstellungen einer Kritik zu unterziehen, das Spannungsverhältnis zwischen *Vervollkommen* und *Unverbesserlichkeit* zu thematisieren und Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung und Bildung zu bestimmen. Daraus ergeben sich eine Kritik an der Überbetonung der „Machbarkeit“ des Menschen und eine Einsicht in die Grenzen seiner biologischen, gesellschaftlichen und kulturellen Herstellbarkeit. In den letzten Jahren sind diese mit Begriffen wie „Grenzen des Wachstums“, „Gentechnologie“, „Risikogesellschaft“ verstärkt ins Bewußtsein geraten (Meadows 1974; Rifkin 1986; Beck 1986). Die Humanisierung der Welt scheint auch die Gefahr ihrer Zerstörung zu vergrößern.
3. Pädagogische Anthropologie muß eine *Anthropologiekritik* in ihr Selbstverständnis einbeziehen, die die Möglichkeiten und Grenzen von Anthropologie ausdrücklich thematisiert. So bearbeitet Anthropologiekritik beispielsweise die mit dem Mensch-Tier-Vergleich in der Anthropologie verbundenen Verkürzungen, die Unzulänglichkeit gängiger Unterscheidungen von Natur und Kultur und die Gefahren einer objektivistischen Reduktion des Menschen. Anthropologiekritik untersucht die zentralen Begriffe, Modelle und Verfahren pädagogischer Anthropologie und fragt nach den epistemologischen Bedingungen pädagogisch-anthropologischen Wissens.
4. Pädagogische Anthropologie hat die Sichtung, Ordnung und ggf. Neubewertung sowie die Erzeugung erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände und in diesem Rahmen die *Dekonstruktion* zentraler pädagogischer Begriffe unter anthro-

pologischer Perspektive zum Thema. Dies kann z. B. zu einer Dekonstruktion der „negativen Erziehung“ Rousseaus, der „Elementarerziehung“ Pestalozzis oder der „Allgemeinbildung“ Humboldts führen. In einem solchen Verfahren gilt es zu zeigen, wie unter neuen anthropologischen und epistemologischen Fragestellungen und Perspektiven zentrale Begriffe der Pädagogik einen bis dahin nicht wahrgenommenen Sinn bekommen. In diesem Prozeß können historische Zusammenhänge neu in den Blick geraten, und entstehen mit Hilfe der Dekonstruktion neue Bezugspunkte für pädagogisches Denken und Handeln.

5. Pädagogische Anthropologie schließt die Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen ihres Wissens ein. Sie untersucht die sich mit dem Verschwinden universeller Bezugsrahmen für das menschliche Selbstverständnis und die Erziehung ergebenden Schwierigkeiten. Pädagogische Anthropologie begreift die Abhängigkeit ihrer Ergebnisse von ihren Voraussetzungen; sie ist *reflexiv*.
6. Pädagogisch-anthropologisches Wissen konstituiert sich in verschiedenen, durchaus widersprüchlichen *Diskursen*. Unter „Diskursen“ werden hier in sich konsistente Formen des Denkens und Sprechens verstanden, die pädagogische Zusammenhänge in einer spezifischen Weise in Erscheinung treten lassen. Diskurse tragen bei zur Konstruktion pädagogischer Wahrnehmungen, Sachverhalte, Strukturen und Begriffe. In Diskursen kommen die Machtstrukturen der Gesellschaft, der Wissenschaft und der Institutionen pädagogischen Handelns zum Ausdruck. Innerhalb des pädagogischen Wissens artikulieren anthropologische Diskurse für das pädagogische Denken und Handeln bedeutsame Fragestellungen, Perspektiven und Erkenntnisse.
7. Pädagogische Anthropologie verfährt *pluralistisch*. Dadurch vermeidet sie vorschnelle Verfestigungen ihres Wissens und kann sich für das Nicht-Identische offen halten. Aus diesem, sich von Beliebigkeit deutlich unterscheidenden Pluralismus ergibt sich eine prinzipielle Offenheit für interdisziplinäre bzw. transdisziplinäre Arbeit, deren Ziel nicht die Reduktion, sondern die *Steigerung der Komplexität* anthropologischen Wissens ist. Historisch-pädagogisches Wissen konstituiert sich unter spezifischen sprachlich-kulturellen Bedingungen, zugleich aber auch in einem zunehmend wichtiger werdenden *internationalen Kontext*.

8. Da heute viele im Bildungssystem vermittelte Kenntnisse nicht mehr die in sie gesetzten Erwartungen erfüllen, stellt sich die Frage nach der gesellschaftlichen, institutionellen, wissenschaftlichen und praktischen Relevanz pädagogischen Wissens. Insofern pädagogisches Wissen zur Hervorbringung und Gestaltung der nachwachsenden Generation beiträgt, ist es unauflöslich mit Fragen des *menschlichen Selbstverständnisses* verbunden, die auf den Zusammenhang von Vervollkommen und Unverbesserlichkeit verweisen. Im Kontext pädagogischen Wissens markiert dieser Zusammenhang ein Zentrum anthropologischer Reflexion und Forschung.
9. Im Bereich historisch-pädagogischer Anthropologie haben sich die Grenzen zwischen verschiedenen Wissensformen verflüssigt und somit neue Formen des Wissens und der Bildung entstehen lassen. Unter diesen kommt der *ästhetischen Bildung* und der *interkulturellen Bildung* besondere Bedeutung zu. Erstere steht in unmittelbarem Bezug zur Entwicklung der neuen Medien und der sich daraus ergebenden Perspektive; letztere verweist auf die politischen Entwicklungen in Europa und die sich daraus für Bildung und Erziehung, Lernen und Erfahrung ergebenden Bedingungen.
10. Pädagogische Anthropologie ist konstruktive Anthropologie, d.h. sie geht nicht davon aus, das „Wesen“ des Menschen in anthropologischer Forschung und Reflexion erfassen zu können. Stattdessen begreift sie, daß ihr Verständnis vom Menschen von den jeweiligen Voraussetzungen abhängt, historisch bedingt ist und als Konstruktion zu begreifen ist. Insofern normativ-deduktive Systeme pädagogisch-anthropologischer Wissensproduktion überholt sind, bedarf es der Entwicklung einer *konstruktiv-reflexiv verfahrenen historisch-pädagogischen Anthropologie*.

* * *

Im weiteren soll am Beispiel einiger ausgewählter für das pädagogische Wissen relevanter Themen gezeigt werden, wie mit Hilfe einer anthropologischen Betrachtungsweise historisch-pädagogisches Wissen erzeugt werden kann. Trotz unterschiedlicher Thematik und Vorgehensweise im einzelnen teilen die Autoren die Einsicht in den historischen und konstruktiven Cha-

rakter pädagogisch-anthropologischen Wissens. Die beispielhaft bearbeiteten Themen stehen in keinem systematischen, sondern in einem kontingenten Zusammenhang. Die anthropologische Betrachtungsweise führt zur Erhöhung der Komplexität des Verständnisses pädagogischer Erscheinungen, Fragestellungen und Sachzusammenhänge. Sie entfaltet eine Perspektive der prinzipiellen *Unergründbarkeit des Menschen* und nimmt diese in die *Konstruktion historisch-pädagogischen Wissens* mit auf.

Zunächst wird die pädagogisch-anthropologische Bedeutung von *Mimesis* dargelegt. Herausgearbeitet wird die Notwendigkeit eines erweiterten Verständnisses des Begriffs. *Mimesis* läßt sich nicht auf den Bereich der Ästhetik beschränken; sie hat eine umfassendere anthropologische und daher auch pädagogische Relevanz. Die Bedeutung von *Mimesis* erschöpft sich nicht im Begriff der Nachahmung; vielmehr berührt sie Begriffe wie „Ähnlichkeit“, „Ausdruck“, „Repräsentation“. *Mimetisches Handeln oder Verhalten* zielt auf „Darstellung“, „Sichähnlichmachen“, „Vor-ahmung“. *Mimesis* bezeichnet eine Ausweitung nach Außen, einen Brückenschlag zur Welt und zum Anderen. Sie umfaßt eine körperlich-sinnliche Seite und führt zu einer Öffnung für andere symbolische Welten. Im Kindes- und Jugendalter kommt ihr eine besondere Wichtigkeit zu, die am Beispiel der Weltaneignung des Kindes und seiner Psychogenese thematisiert wird. Dabei ergeben sich zahlreiche neue Perspektiven auf Erziehungs- und Sozialisationsprozesse.

Im weiteren geht es um den Zusammenhang von *Schrift und Subjekt* als Thema pädagogischer Anthropologie. Mit dem Erwerb der Schrift nimmt das Kind an den durch die Schrift zivilisationsgeschichtlich möglich gewordenen neuen Formen der Vermittlung von Wissen teil, die durch Visualisierung und Distanzierung gekennzeichnet sind. Mit Hilfe der Schrift entsteht eine neue Ordnung des Sprechens, Denkens und Empfindens – des Wissens und der Sozietät überhaupt. Der Erwerb der Schrift erlaubt es dem Subjekt, an dem in ihr fixierten und materialisierten kulturellen Gedächtnis teilzunehmen. Schrift wird Interface, d. h. Projektionsfläche für die Bearbeitung des Außen. Neuzeitliche Pädagogik basiert auf der Durchsetzung der Schrift, die zu einer Instanz zwischen dem einzelnen und dessen Wahrnehmung der Welt wird. Visuelle Schriftlichkeit und sprachlose Schreiberziehung führen zur Verschriftlichung von Erscheinungen jenseits des Sagbaren. Schrift wird ein Verfahren visueller Markierung, Sequentierung und Erinnerung. Sie wird zu

einer für die Konstitution des Subjekts zentralen Selbsttechnik.

Mit der Computerisierung des Alltagshandelns kommt es zu einer Veränderung der anthropologischen Bedeutung von Schrift und Bild. Auch die mimetischen Prozesse der Auseinandersetzung mit der Welt unterliegen einschneidenden Veränderungen. Als „symbolische Maschine“ setzt der Computer Zeichen frei; als „*immaterielle Maschine*“ erzeugt er neue Formen der Formalisierung. Mit der Entwicklung von der Fotografie zur elektronischen Imagination legen die neuen Medien eine Überprüfung des kulturkritischen Technikverständnisses in der Pädagogik nahe. Bild und Schrift lassen sich als technologisches Medium einer kontextuellen Sprache begreifen. Mit der Integration des Bildes in den Computer erreicht die im Film angelegte Visualisierung des Lebens eine neue Qualität. Es kommt zum Widerspruch des technischen Bildes gegen das begrifflich geschaffene Bild; das Bild als gegenstandsloses Objekt löst sich auf. In der Folge ändern sich die Formen der Rationalität. Sprache wird zum ikonischen Zeichen. Die Grenzen zwischen *Technik*, *Symbol* und *Bild* lösen sich auf. Wie die Maschine wird der einzelne zum Medium kontextueller Sprache. Die Ausbreitung der neuen visuellen Medien führt zu neuen Formen der Universalisierung und des Lernens. Die Bedeutung „postsymbolischer Kommunikationsformen“ und „interaktiver virtueller Realitäten“ (Cyberspace) für Erziehung und menschliches Lernen ist heute nur schwer abschätzbar.

Angesichts dieser Entwicklungen entsteht eine *Inkommensurabilität von Lernen und Erziehung*. Pädagogische Anthropologie zielt nicht mehr auf die Natur des Menschen, sondern auf die Arbeit an der menschlichen Selbstkonstitution mit Hilfe eines auf die Dauer des menschlichen Lebens bezogenen Lernens. Entworfen wird der Mensch im Modus des Könnens. Der weitreichende Verlust an Sinnlichkeit und Unmittelbarkeit stellt die Pädagogik vor die Aufgabe, Erfahrungen als Ermöglichung von Lebenspraxis zu begreifen und an die Lebensführung rückzukoppeln. Lernen ist weniger auf Vergangenheit als auf Zukunft gerichtet; statt generativ wird es in zunehmenden Maße prokreativ. Die Unbestimmtheit des Menschen, die Unmöglichkeit absoluter Selbstbegründung führt zu Erfahrungen, bei denen die Offenheit ein bestimmendes Merkmal ist. Abnimmt das Vertrauen in die Haltbarkeit und Konvertibilität von einmal Gelerntem. Ziel ist die Entwicklung von Erfahrungsfähigkeit, d. h. des

Lernenlernens als eines festen Elements einer auf Selbsttätigkeit und Eigeninitiative ausgerichteten *Selbsterziehung*.

In den Prozessen des mimetischen Handelns und Verhaltens, der Selbstthematisierung und Erziehung durch Schrift, des Funktionswandels von Sprache, Bild und Imagination spielt der *Anderere* als Inbegriff des Außen und Fremden eine entscheidende Rolle. Die existentielle Bezogenheit auf ihn ist für die Hervorbringung des Menschen, seine Subjektwerdung konstitutiv. Bevor sich der Mensch selbst bestimmen kann, ist er auf den Anderen bezogen. Seit Rousseaus Überlegungen zur negativen Erziehung ist das Kind als Anderer in den Blick geraten. Als Aufgabe der Pädagogik erscheint die Aufhebung seiner Andersheit durch das Zum-Selbst-Werden des Anderen. Insofern diese Prozesse mit der Selbstauslegung des Menschen verbunden sind, sind sie normativ und führen zur Identifikation des Anderen als Subjekt. Zu vermeiden ist die Instrumentalisierung des Anderen als empirisches Objekt; zu erhalten ist eine Subjekt-Beziehung zwischen Erzieher und Kind. Voraussetzung dafür ist ein „wissendes Nichtwissen“ (Scheler) im Umgang mit dem Anderen, das die Fragwürdigkeit des Menschen, seine Dezentrierung durch Mimesis, Schrift und Sprache berücksichtigt. Ohne die Spuren eines Anderen ist kein Selbstbild möglich. Diese Spuren verweisen an seine Unverfügbarkeit und Inkommensurabilität, an die Möglichkeiten heteronomer Erfahrung.

Nachhaltig verweist die Frage des Anderen auf den Zusammenhang von *Ethik*, *Anthropologie* und *Glück*. Entwickelt werden soll keine pädagogische Ethik. Möglich ist lediglich der analytische Versuch, am Beispiel von Leid, Wunsch und Zeit zu zeigen, wie pädagogische Anthropologie und Ethik im Gedanken des Glücks zusammengedacht werden können. Im ersten Beispiel werden Möglichkeiten der Vermeidung von Leid und Chancen einer Ethik des Mitleids erörtert. Sodann wird der Frage nachgegangen, wie das Wollen zu einem Sollen des Menschen werden kann. Nach Freuds Auffassung werden die Werturteile der Menschen von ihren Glückswünschen geleitet. Mit dieser Auffassung erfolgt eine Relativierung des Kantschen Imperativs, in dessen Zusammenhang für individuelles Glück und individuelle Wünsche kein Raum besteht. Ethik erscheint als therapeutischer Versuch, den einzelnen zu einem sozialen Zusammenleben zu befähigen. Weder Kants noch Freuds Bemühungen führen dazu, einzelne Entscheidungen begründbar zu

machen und die Situation der „begründungslosen Begründbarkeit“ der Moral zu überwinden. Die Verantwortung des Erziehers für das Kind ist immer auch eine über das Kind, in der ein anthropologisches Machtgefälle besteht, das nur durch Reflexivität beschränkt werden kann. Die Reflexivität des Anthropologischen bildet somit die basale Struktur für die Beziehung zwischen Erziehung, Ethik und Glück.

Mimesis in der Erziehung

Mimesis als anthropologischer Begriff

Geläufig ist der Mimesisbegriff in der Ästhetik, in der er vor allem in der Bedeutung von Nachahmung und Naturnachahmung verwendet wird. Dieser Gebrauch des Begriffs ist zu eng; er bedarf einer Erweiterung. Die Bedeutungsvielfalt von Mimesis läßt eine Einschränkung auf „Nachahmung“ nicht zu. Desgleichen überzeugt die Eingrenzung auf „Ästhetik“ nicht. Begriffsgeschichtliche Untersuchungen haben gezeigt (Koller 1954; Else 1958): Bereits in der Antike hatte Mimesis eine anthropologische und damit eine umfassendere als die ästhetische Bedeutung. So wird Mimesis zur Kennzeichnung sozialer und erzieherischer Prozesse verwendet. Noch in Platons „Staat“ kommt Mimesis in diesem Sinn vor. Doch kündigt sich hier schon eine Eingrenzung auf den Bereich der Kunst und der „Ästhetik“ an, deren Eigenständigkeit durch Mimesis begründet wird (Wulf 1989a; 1989b).

Aristoteles bestimmt die anthropologische Bedeutung von Mimesis wie folgt: „Sie zeigt sich von Kindheit an, und der Mensch unterscheidet sich dadurch von den übrigen Lebewesen, daß er in besonderem Maße zur Nachahmung befähigt ist und seine ersten Kenntnisse durch Nachahmung erwirbt – als auch durch die Freude, die jedermann an Nachahmungen hat“ (Aristoteles 1984, S. 11). Diese besondere mimetische Fähigkeit ist in anthropologischer Hinsicht an

- die Frühgeburt des Menschen und die dadurch bedingte Angewiesenheit auf Lernen,
- die residuale Instinktausstattung und
- den Hiatus zwischen Reiz und Reaktion

gebunden.

Verstanden werden kann Mimesis als anthropologische Fähigkeit lediglich in ihrer historischen Ausprägung. Wie sich mimetische Prozesse vollziehen und was sie in einer bestimmten Periode bedeuten, ist von deren gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen und der eigenen unhintergehbaren historischen Position abhängig. Das Bedeutungsfeld von Mimesis erschließt sich nur angemessen einer historisch-anthropologischen Analyse (Gebauer/Wulf 1992).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen läßt sich festhalten: Mimetisches Handeln bedeutet nicht nur „nachahmen“, sondern auch „sich ähnlich machen“, „zur Darstellung bringen“, „ausdrücken“, „vor-ahmen“. Der Begriff berührt Begriffe wie Mimikry, Repräsentation, Imitation, Reproduktion, Simulation, Autopoiesis. Als anthropologischer Begriff trägt Mimesis bei zum Verständnis und zur Erklärung von Sozialisations- und Erziehungsprozessen und von Prozessen sozialen Handelns und ästhetischer Erfahrung. Als solcher eignet sich „Mimesis“ zur Beschreibung und Analyse interdisziplinärer bzw. transdisziplinärer Prozesse.

Das Bedeutungsfeld von Mimesis ist prinzipiell ambivalent. Einerseits können mimetische Prozesse als Prozesse der Mimikry zur Anpassung an Vorgegebenes, Erstarrtes, Lebloses führen (Horkheimer/Adorno 1971); andererseits können sie viele Hoffnungen auf sich ziehen. Sie können zur „lebendigen Erfahrung“ (Adorno) der Außenwelt, des Anderen und der eigenen Person führen. Mimetische Prozesse können Bewegungen mit gebrochener Intention initiieren, Raum für das Nicht-Identische bieten, Möglichkeiten zu einem nichtinstrumentellen Umgang mit der Welt schaffen, in dem das Partikulare gegenüber dem Universellen geschützt und den Dingen und Menschen Schonung gewährt wird. Beim gegenwärtigen Stand gesellschaftlich-kultureller Entwicklung ist die Ambivalenz mimetischer Prozesse nicht aufhebbar.

Die mimetischen Fähigkeiten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sind eng mit körperlichen Prozessen verbunden und wirken gesellschaftlichen Abstraktionstendenzen entgegen. Sie schlagen eine Brücke zum Außen, zur Welt und zum anderen Menschen; sie versuchen, die harte Subjekt-Objekt-Spaltung und die Schärfe des Unterschieds zwischen Sein und Sollen zu mindern. Es geht um ein Verständnis des „Zwischen“ (Derrida 1972; 1975), das in der „Anähnlichung“ (Adorno) des Subjekts an eine Außenwelt bzw. an einen anderen Menschen erfahren

wird. Mimetische Prozesse enthalten rationale Elemente, erschöpfen sich jedoch nicht in ihnen; in diesen Prozessen tritt der Mensch aus sich heraus, gleicht sich der Welt an, hat er die Möglichkeit, die Außenwelt in seine Innenwelt hineinzuholen und seine Innenwelt auszudrücken. Mimetische Prozesse führen zu einer Nähe zu den Objekten und zum Anderen und sind somit notwendige Bedingungen von Verstehen.

Während das moderne rationale Denken auf das einzelne isolierte Erkenntnissubjekt bezogen ist, ist Mimesis immer eine Angelegenheit eines Beziehungsgeflechts von Personen. Die mimetische Erzeugung einer symbolischen Welt nimmt Bezug auf andere Welten und ihre Schöpfer und schließt andere Personen in die eigene Welt ein. Sie anerkennt den Austausch zwischen Welt und Mensch und den darin enthaltenen Aspekt der Macht. Die Geschichte der Mimesis ist eine Geschichte der Auseinandersetzungen um die Macht über die Erzeugung symbolischer Welten, um die Macht, sich und andere darzustellen und die Welt nach den eigenen Vorstellungen zu deuten. Insofern gehört Mimesis, insbesondere im Bereich der Erziehung und der Sozialisation, zur Geschichte der Machtverhältnisse.

Mimetische Prozesse sind keine bloßen Imitations-, Reproduktions- oder Prägungsprozesse. Im Gegenteil, sie verlangen eine individuelle Gestaltung durch das Kind, den Jugendlichen oder den Erwachsenen. Dabei variiert das Ausmaß individueller Differenz auf Grund unterschiedlicher Bedingungen. Viele mimetische Prozesse sind unauslösbar mit den Prozessen des Begehrens und Wünschens, der sinnlichen Wahrnehmung und der Erfahrung verbunden. Unsere Frage nach der Bedeutung mimetischer Prozesse in den Bereichen "Bildung und Erziehung", „Sozialisation“ und „soziales Handeln“ konstituiert ein komplexes Forschungsfeld, aus dem im weiteren beispielhaft einige Aspekte behandelt werden sollen.

Die Macht der Mimesis

Bereits in der Antike, in der vorplatonischen Zeit, lassen sich mehrere Bedeutungsschwerpunkte von Mimesis unterscheiden, die bis heute für den Bereich der Personagenese und der Erziehung relevant sind. Aus einer Untersuchung aller aus dieser Zeit überlieferten Textstellen zum Begriff „Mimesis“ ergeben sich folgende Bedeutungsvarianten:

- „1. Mimetisches Verhalten meint die direkte Nachahmung des Aussehens, der Handlungen und der Äußerungen von Tieren oder Menschen durch Rede, Lied und/oder Tanz...
2. Die „Nachahmung“ der Handlungen einer Person durch eine andere in einem ganz allgemeinen Sinne...
3. Die Nachschaffung eines Bildes oder eines Bildes einer Person oder einer Sache in materieller Form....“ (Else 1958, S. 79)

Im dritten Buch von Platons „Staat“ findet erstmals eine Übertragung des Mimesisbegriffs auf die Erziehung statt. Nach der hier entwickelten Auffassung erfolgt Erziehung weitgehend durch Mimesis. Den mimetischen Prozessen wird eine außerordentliche Macht zugeschrieben. Sie basiert auf der starken mimetischen Veranlagung des Menschen, die besonders im frühen Kindesalter die motorische, sinnliche und sprachliche sowie die geistige, soziale und personale Entwicklung ermöglicht. Nach Platons Auffassung erfahren und erwerben Kinder und Jugendliche soziales Verhalten in der Begegnung mit anderen Menschen und im Erleben ihrer Verhaltensweisen. In diesen Prozessen werden Werte und Einstellungen mit allen Sinnen aufgenommen und inkorporiert. Neben den visuellen kommt den auditiven Sinneswahrnehmungen eine besondere Bedeutung zu. So betont Platon die Bedeutung der Musik und ihrer mimetischen Verarbeitung für die Entwicklung der seelischen Erlebnisfähigkeit. Er unterscheidet verschiedene Formen der Musik, denen er vielfältige Wirkungen auf die „Seele“ junger Menschen zuschreibt.

Ähnlich nachhaltige Auswirkungen haben Vorbilder, die die Jugend zum Nacheifern herausfordern. Diese können reale Menschen, aber auch literarische Gestalten und fiktive Bilder sein. In dieser Zeit werden die Vorbilder der Erziehung vorwiegend durch die Dichtung, vor allem durch Homer, geschaffen. An ihnen kritisiert Platon die mangelnde Eindeutigkeit und den „vermischten“ Charakter. So werden Götter mit unzulänglichen Seiten, Helden mit menschlichen Schwächen dargestellt. Diese „vermischte“ Darstellung beeinträchtigt den Vorbildcharakter der Götter und Helden für die Erziehung der Jugend. Da die Literatur keine eindeutigen Vorbilder schaffen könne, solle sie aus dem „Staat“ ausgeschlossen und durch die Philosophie ersetzt werden, in deren Mittelpunkt die Suche nach dem „Schönen“, „Guten“ und „Wahren“ stehe.

Diese platonische Position der Kontrolle und des Ausschlus-

ses, die auch in anderen Gesellschaftsutopien und normativen Erziehungstheorien vertreten wird, ist an folgende Voraussetzungen gebunden:

1. Auf Grund der mimetischen Veranlagung des Menschen entfalten Vorbilder eine nachhaltige Macht über den jungen Menschen, gegen die es keine erfolgreiche Gegenwehr gibt. Vorbilder wecken das mimetische Begehren und „zwingen“ den jungen Menschen, ihnen nachzueifern. Der Vorbildcharakter verweist auf einen Mangel, den das Begehren überwinden möchte. Das mimetische Begehren (Girard 1987) bringt den jungen Menschen dazu, wie sein Vorbild sein zu wollen. Daher versucht er, sich dem Vorbild ähnlich zu machen, sich ihm anzugleichen.
2. Nach Platons Auffassung ist die Macht der Vorbilder anthropologisch begründet; sie verweist auf eine „conditio humana“, die mit der „exzentrischen Positionalität“ (Plessner) und der „Weltoffenheit“ (Scheler) einhergeht. Das nur geringfügig instinktgebundene menschliche Begehren wird durch Vorbilder „angesteckt“ und führt zu einer Mimesis des Vorbilds. Durch diesen Mechanismus werden Lebensformen und Lebenswelten an die nachwachsende Generation weitergegeben.
3. Nach der im „Staat“ entwickelten Auffassung ist die Vervollkommnung des jungen Menschen durch sein mimetisches Begehren möglich, das seine Angleichung an ein Vorbild „erzwingt“. Durch die Auswahl richtiger Vorbilder soll menschliche Unzulänglichkeit überwunden und Verbesserung erreicht werden. Strittig ist lediglich die Radikalität dieser Position, mit der auf der Basis einer normativen Anthropologie und einer normativen Erziehungstheorie das Leben und die Erfahrungen junger Menschen bestimmt werden.

Bereits Aristoteles hat dieser platonischen Auffassung widersprochen. Zwar war er in gleicher Weise von der Macht mimetischer Prozesse überzeugt, doch zog er daraus andere Schlußfolgerungen. Nicht dürfe das Unvollkommene und Unverbesserliche aus dem Erfahrungsbereich ausgeschlossen werden; vielmehr müsse man sich diesem stellen, sich mit ihm auseinandersetzen und sich dadurch gegen seine Ansteckungsmacht „immunisieren“. Schutz gegen die Macht negativer Vorbilder biete nicht ihre Vermeidung, sondern die Auseinandersetzung mit ih-

nen. Andernfalls bleibe der junge Mensch gegenüber negativen Einflüssen anfällig und wehrlos. Nur wenn eine Bearbeitung der negativen Vorbilder stattfinde, könne sich Widerstandskraft und personale Stärke entwickeln. Ähnliche Überlegungen spielen bis heute in der politischen Bildung eine Rolle. Danach entstehen gefestigte politische Einstellungen nicht durch die Abwehr ihnen widersprechender Auffassungen, sondern durch deren kritische Bearbeitung. Gleiches gilt für Einstellungen und Werte in anderen Bereichen der Erziehung. Diese Position wird heute durch psychoanalytisches Wissen gestützt, das die negativen Folgen von Vermeidung und Abwehr für die Psychogenese herausgestellt hat (Wyss 1977).

Wegen der nachhaltigen Wirkungen mimetischer Prozesse auf Erziehung und Bildung verlangt Platon eine strenge Kontrolle der Einflüsse auf die Imagination, und fordert Aristoteles die intensive Bearbeitung ihrer Wirkungen. Seit Platon ist klar: Nicht nur Vorstellungen, Einstellungen und Werte, sondern auch soziale Lebens- und Handlungsformen werden über mimetische Prozesse gestaltet (Bourdieu 1987; Gebauer/Wulf 1993). Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen junger Menschen entsteht keine bloße Kopie des Vorbilds; der mimetische Prozeß führt zu einer Differenz, die die Eigenständigkeit und den kreativen Charakter seiner Ergebnisse ausmacht. Das im mimetischen Akt angeeignete Vorbild ist also keine bloße Abbildung aufgrund äußerer Ähnlichkeit, sondern eine *Konstruktion* des Sich-mimetisch-Verhaltenden, in der Raum für Differenz, Partikularität und Kreativität ist.

Weltaneignung durch Mimesis

In zahlreichen Erinnerungsbildern beschreibt Benjamin in seiner Autobiographie „Berliner Kindheit um Neunzehnhundert“ Orte, Räume, Wege, Häuser, Gegenstände, Ereignisse aus der Kindheit und stellt ihre Bedeutung für seine innere Entwicklung als Kind dar. Indem er sich an Gegenstände, Szenen, Ereignisse erinnert, vermittelt er eine besondere Sicht seiner Kindheit. Seine Erinnerungsbilder fügen sich nicht in die Programmatik traditioneller Autobiographien und deren Suche nach der Entstehung von Selbsterkenntnis und Selbstbewußtsein ein. Sie bestehen aus einzelnen Texten, die von Glücksgefühlen und Ängsten aus der Kindheit erzählen, die aber in diesen Selbst-

zeugnissen das Kind als Subjekt unerkannt lassen. Die Rahmenbedingungen dieser dennoch höchst individuellen Erinnerungen werden durch die Angabe des Ortes „Berlin“ und der Zeit „um Neunzehnhundert“ gegeben. Durch ihre implizite Berücksichtigung entsteht eine historisch-anthropologische Analyse „avant la lettre“.

Benjamins autobiographischer Text bricht mit der auf Augustinus und Rousseau zurückgehenden Tradition der Selbstdarstellung eines sich erforschenden Subjekts und der damit verbundenen „Zentralperspektive“ eines seiner Lebensdynamik bewußten Subjekts. An ihre Stelle treten Bilder, Szenen, Geräusche, die sich nicht in eine Ordnung des Subjekts einfügen. Diese Texte bestehen aus einer „Kette von Zeichen“, in der die einzelnen Zeichen in ein metonymisches Spiel treten und ihre Wahrheit in sich finden. Mit ihrer metonymischen Bewegung setzen sie tradierte Zeichensysteme außer Kraft und explorieren neue Möglichkeiten von Schrift und Erfahrung (Schneider 1986).

Diese Erinnerungsbilder stehen im Spannungsfeld zwischen Stadt, Kindheit und Zeit. Schon auf den ersten Seiten erscheint die Stadt als Labyrinth, als eine in sich verschlungene Welt, in der das Kind auf zahlreiche Hindernisse stößt, die Übersicht verliert, sich verirrt und in der es immer wieder in unvorhergesehene Situationen gerät. Die als Labyrinth bezeichnete Stadt weckt Erinnerungen an Unwegsamkeiten, Gefahren, bedrohliche mythische Mächte und Ungeheuer. Die Erfahrung des Labyrinths ist nicht auf die Stadt begrenzt; sie setzt sich im Elternhaus und in der sich mühsam einen Weg in die Kindheit suchenden Erinnerung fort.

Für den Erwachsenen ist die Kindheit vergangen; lediglich mit Hilfe der Sprache werden Erinnerungen an diese Zeit möglich. Für diese autobiographischen Texte ist daher die Differenz zwischen der erlebten Kindheit und ihrer nachgängigen Repräsentation und sprachlichen Darstellung konstitutiv. Zwischen der gelebten, der erinnerten und der dargestellten Kindheit gibt es Verschiebungen, die biographische Eindeutigkeit verhindern. Auch mit Hilfe früher Aufzeichnungen, Fotos und Filme bleibt der biographische Text Rekonstruktion. Die aus der Kindheit auftauchenden Bilder sind flüchtig. Um sie zu Erinnerungen zu machen, müssen sie gelesen, in den Zusammenhang des Lebens eingebettet und in ihrer Bedeutung entschlüsselt werden. Erinnerungen sind auf Gegenwart und Zukunft gerichtete Verspre-

chungen, in deren Konstruktion das später Eingelöste enthalten ist. Daher gilt es, den Ort und den Zeitpunkt genau zu bestimmen, an dem und zu dem sich Erinnerungen bilden. In diesen Benjaminschen Texten werden Erinnerungen zu Denkbildern mit Allegorien und Emblemen verdichtet, die der entziffernden Lektüre harren.

Nach Auffassung Benjamins erlebt das Kind die Welt mimetisch. Wie der Magier früherer Zeiten stellt es Ähnlichkeiten zwischen sich und der Außenwelt her; das Kind „liest“ die Welt und „schafft“ in diesem Prozeß Korrespondenzen. So wird es zu einer „Windmühle“, indem es die Arme ausstreckt und diese rotieren läßt und dabei mit seinem Mund den dazu benötigten Wind erzeugt. Dadurch erweitert es seine Erfahrungen: Das Kind begreift, wie der Wind eine Mühle antreibt; es erfährt etwas von der Macht des Windes und der Macht menschlicher Naturnutzung; es erfaßt die Faszination menschlicher Produktivität. Im mimetischen Akt der Verwandlung zur „Windmühle“ erlebt es seine Möglichkeiten, – wenigstens im Spiel – Macht über die Natur auszuüben. Indem das Kind mit seinem Körper zur „Windmühle“ wird, macht es sich mit einer ersten Form der Maschine und dem Maschinen-Charakter des menschlichen Körpers vertraut. Zugleich erfährt es seinen Körper als Instrument der Darstellung und des Ausdrucks. Dabei gewinnt es nicht nur konkrete Darstellungs- und Ausdrucksmöglichkeiten; es macht auch die Erfahrung, seinen Körper für bestimmte Zwecke einsetzen zu können und damit soziale Anerkennung zu erhalten. Derartige mimetische Prozesse sind von symbolischen Deutungen begleitet, so daß in ihnen auch Denken und Sprechen entwickelt wird.

Benjamins autobiographischer Text enthält zahlreiche Beispiele für die mimetische Erschließung der Straßen und Plätze und des Elternhauses mit seinen Räumen und Kammern. Die magische Weltdeutung des Kindes, in der die Welt der Dinge belebt ist und dem Kind antwortet, vollzieht sich über Prozesse der Angleichung und Anähnlichung. Bilder aus der Kindheit werden mit vom Kind bereits geahnten, sich lebensgeschichtlich jedoch erst später artikulierenden Bedeutungen verbunden.

So heißt es in der Erinnerung an den Eingang zum Elternhaus:

„Unter den Karyatiden und Atlanten, den Putten und Pomonen aber, die mich damals angesehen hatten, waren mir nun die liebsten jene angestaubten aus dem Geschlecht der Schwellen-

kundigen, die den Schritt ins Dasein oder in ein Haus behüten. Denn sie verstanden sich aufs Warten. Und so war es ihnen eins, ob sie auf einen Fremden warteten, die Wiederkehr der alten Götter oder auf das Kind, das sich vor 30 Jahren mit der Mappe an ihrem Fuß vorbeigeschoben hat“ (Benjamin 1980, S. 238). Bei der Erstellung dieses Erinnerungsbildes werden die als Kind wahrgenommenen Figuren neu gesehen und gedeutet. In einer mimetischen Annäherung entfalten sie die Erfahrungen des Kindes überlagernde neue Bedeutungsschichten. Die Figuren warteten auf das Kind, die Götter, den Fremden und dies gleichzeitig. Dabei verschwinden die Unterschiede zwischen der Welt des Kindes und der mythischen Welt der Götter. Beide Welten verschränken sich in der mimetischen Belebung der dargestellten Figuren miteinander. In der einen Welt sind die Figuren beseelt, in der anderen werden sie zu Allegorien und Emblemen. In einer archäologischen Bewegung werden Bilder aus Ablagerungen der Kindheit herausgebrochen, als Kostbarkeiten gesammelt und mit neuen Sinngehalten verbunden. Es werden Sinnbilder und Symbole gebildet, die als biographische Miniaturen zum Ausdruck persönlicher Geschichte werden. Die Bilder, Embleme und Schriften werden zu Trägern der Erinnerung, in denen sich Individuelles und Allgemeines überlagern.

Thema dieser Erinnerungsbilder ist die Bedeutung der Dinge, Räume und Ereignisse der Kindheit. Manche dieser frühen Erinnerungen an die Welt sind rauschhaft. In dem Erinnerungsbild zu den „Loggien“ heißt es dazu: „Wie eine Mutter, die das Neugeborene an ihre Brust legt, ohne es zu wecken, verfährt das Leben lange Zeit mit der noch zarten Erinnerung an die Kindheit. Nichts kräftigte die meine inniger als der Blick in Höfe, von deren dunklen Loggien eine, die im Sommer von Markisen beschattet wurde, für mich die Wiege war, in die die Stadt den neuen Bürger legte“ (Benjamin 1980, S. 294). Das Denken des Kindes in seinem noch plastischen Wesen wird durch diese ersten Eindrücke bestimmt, die später die Wahrnehmungs- und Erlebnismöglichkeiten präformieren. Über die symbolisch kodierten Dinge, Bilder und Allegorien, die sich in das Innere des Kindes senken, wird das Empfinden und Denken des Erwachsenen geprägt. In diesen ersten Erfahrungen von Raum und Zeit, Kultur und Geschichtlichkeit wurzelt das Leben des Kindes. Da seine Welt voller Ungewißheit, Unsicherheit und Schrecken ist, muß es versuchen, sie zu deuten und sich dadurch mit ihr vertraut zu machen. Von Erwachsenen übernommene, zunächst nicht ver-

standene Benennungen und Begriffe, werden so interpretiert, daß Ordnung und Sinn entsteht, wodurch die Welt ihren unbekannten und bedrohlichen Charakter verliert. Aus einem solchen Prozeß geht das „bucklichte Männlein“ hervor, das zu einem Gegenüber wird, das das Kind anschaut und sich Bilder von ihm macht. „So kam es, ... daß sich nachts der Spieß umkehrte und ich selbst im Traum dingfest gemacht wurde von Blicken, die aus solchen Kellerläden nach mir zielten. Gnomen mit spitzen Mützen warfen sie. Doch kaum war ich vor ihnen bis ins Mark erschrocken, waren sie schon wieder fort“ (Benjamin 1980, S. 302). Solche Erfahrungen lassen sich als Ausdruck unbewußter Selbstdistanz begreifen, die in dem Augenblick notwendig wird, in dem das Kind mit der Erwachsenenwelt zusammenstößt und ins Unrecht gerät. Das „bucklichte Männlein“ wird zu einem Bild für Angst machende Hindernisse. Mit dem Älterwerden des Kindes verändern sich die Dinge. Sie werden der Erwachsenen-Welt des „bucklichten Männleins“ einverleibt, das dem Kind überall zuvorkommt.

In den Erinnerungen an die Welt der Kindheit spielen nicht nur Bilder, sondern auch Töne, Laute und Geräusche sowie Gerüche und Tasterfahrungen eine große Rolle. Oft transzendieren diese nicht-visuellen Eindrücke die Bilder ins Unbekannte und Unbewußte. So ist von dem „berauschenden Geräusch der Luft“ die Rede; so wird das Summen des Gasstrumpfs zur Stimme des „bucklichten Männleins“, das beschwörende Worte über die Jahrhundertschwelle flüstert; so endet die Welt des Sichtbaren und Greifbaren im Nachhall des Telefons, in den „Nachtgeräuschen“, im Unsichtbaren, Unerkennbaren, Anonymen.

Über mimetische Prozesse setzen sich manche Bilder und Geräusche früher Kindheit im „tieferen Ich“ fest, aus dem sie mit Hilfe optischer oder akustischer Anstöße wieder ins Bewußtsein gerufen werden können. Manchmal vollziehen sich diese Erinnerungen selbst wieder mimetisch. Im Akt des Erinnerns findet ein mimetischer Bezug zum Material der Erinnerung statt, der dieses jeweils in einer spezifischen situativ unterschiedlichen Weise zur Darstellung bringt. Erinnerungen unterscheiden sich beispielsweise in Intensität und Bedeutung im Augenblick des Erinnerns. Die Differenz zwischen verschiedenen Akten des Erinnerns der gleichen Begebenheit läßt sich auch als Differenz in der erinnernden Konstruktion und mimetischen Repräsentation begreifen.

In der Welt des Kindes spielen nicht nur Sehen und Hören,

sondern auch Tasten, Riechen und Schmecken eine wichtige Rolle. So finden sich in diesen Texten Erinnerungen an Schränke, Wäsche und Strümpfe. „Nichts ging mir über das Vergnügen, meine Hand so tief wie möglich in ihr Inneres zu versenken. Und nicht nur ihrer wolligen Wärme wegen. Es war „Das Mitgebrachte“, das ich immer im eingerollten Innern in der Hand hielt und das mich derart in die Tiefe zog. Wenn ich es mit der Faust umspannt und mich nach Kräften in dem Besitz der weichen, wollenen Masse bestätigt hatte, fing der zweite Teil des Spiels an, der die atemberaubende Enthüllung brachte“ (Benjamin 1980, S. 284). In dieser Szene findet eine erotische Überlagerung sinnlicher Erfahrung statt. Die wollige Wärme des Strumpfs verbindet sich mit dem „Mitgebrachten“, das das Kind aus seiner Tasche wickelt. „Form und Inhalt, Hülle und Verhülltes“, das „Mitgebrachte und die Tasche“ waren Eins, und zwar ein Drittes, jener Strumpf, in den sie sich beide verwandelt hatten.

Im Kind wirkt etwas von dem frühen Zwang, sich der Welt ähnlich zu machen, um in ihr überleben und sich in ihr zu beheimaten; es entdeckt Ähnlichkeiten zwischen sich und der Welt, die für das Kind nicht leblos ist. Erst in zunehmendem Alter schwindet seine Fähigkeit, die Welt zu verzaubern und sich von ihr verzaubern zu lassen, sowie die Faszination des Spiels mit seiner Identität von Form und Inhalt. Im mimetischen Umgang mit der Welt werden „Zauberpraktiken“ entwickelt, die erst allmählich ihre Kraft verlieren. In der Schmetterlingsjagd, bei der das Kind in Gefahr ist, zum Schmetterling zu werden und dadurch sich selbst zu verlieren, gewinnt es die Grenze zum Außen und zu seiner Andersartigkeit erst dadurch, daß es den Schmetterling tötet. Nun ist es nicht mehr in Gefahr, sich ins Fremde und Unstete des Schmetterlings aufzulösen. Indem es ihn tötet, vollzieht es die Abgrenzung gegenüber dem Tier. Es schafft die Subjekt-Objekt-Trennung, die es vor dem Selbstverlust schützt. In der Tötung des Schmetterlings vollzieht das Kind einen „zivilisatorischen Gewaltakt“, durch den es, vom Zwang zur Mimikry befreit, zum Subjekt werden kann.

Die mimetische Fähigkeit des Kindes, sich in Bezug zur Welt zu setzen, sich ihr ähnlich zu machen, sie zu lesen, geht nach Benjamins Auffassung in die Sprache und in die Schrift ein. Dabei schafft sich die „mimetische Begabung“, die früher das „Fundament der Hellsicht“ war, in Sprache und Schrift das „vollkommenste Archiv unsinnlicher Ähnlichkeit“. Unter dieser Perspektive wäre die vom Kind erlernte Sprache die „höchste

Verwendung des mimetischen Vermögens: ein Medium, in das ohne Rest die früheren Merkfähigkeiten für das Ähnliche so eingegangen seien, daß nun sie das Medium darstellt, in dem sich die Dinge nicht mehr direkt wie früher in dem Geist des Sehers oder Priesters, sondern in ihren Essenzen, flüchtigsten und feinsten Substanzen, ja Aromen begegnen und zu einander in Beziehung treten“ (Benjamin 1980, S. 209). Das Ähnlichsein und das Ähnlichwerden stellen zentrale Momente kindlicher Entwicklung dar, über die sich das Verhältnis zur Welt, zur Sprache und zu sich selbst allmählich bildet. Mit Hilfe dieser Prozesse findet die Einfügung in die in der symbolisch kodierte Welt zum Ausdruck kommenden Struktur- und Machtverhältnisse statt, denen gegenüber erst später Distanz, Kritik und Veränderung möglich werden. Mit Hilfe seines mimetischen Vermögens übernimmt das Kind die Bedeutung der Gegenstände, Darstellungs- und Handlungsformen. In einer mimetischen Bewegung schlägt das Kind eine Brücke nach außen. Im Zentrum der mimetischen Aktivität steht der Bezug auf das Andere, das es nicht einzuverleiben, sondern dem es sich anzugleichen gilt. In dieser Bewegung gibt es ein Innehalten der Aktivität, einen Moment der Passivität, der für den „mimetischen Impuls“ charakteristisch ist.

Die mimetische Begegnung mit der Welt erfolgt mit allen Sinnen, die im Verlauf dieser Prozesse ihre Sensibilität entfalten. Diese kindliche Möglichkeit einer mimetischen Welterschließung bildet eine Voraussetzung für die Qualität der sinnlichen und emotionalen Empfindungsfähigkeit des späteren Erwachsenen. Das gilt besonders für die Entwicklung seiner ästhetischen Sensibilität und seiner Fähigkeit zu Mitempfinden, Mitleiden, Sympathie und Liebe. Die mimetischen Fähigkeiten führen dazu, Empfindungen anderer Menschen nachzuvollziehen, ohne sie zu vergegenständlichen oder sich gegen sie zu verhärten. Das mimetische Vermögen verweist auf das Geheimnisvolle der Dinge, das auratische Moment in ästhetischen Erlebnissen und die Möglichkeiten „lebendiger Erfahrungen“ (Adorno).

Psychogenese durch Mimesis

Ging es im vorherigen Abschnitt darum zu zeigen, wie sich Kinder Räume und Gegenstände mimetisch erschließen, so soll nun unter Bezug auf eine Untersuchung Lacans zur Psychostruktur

der Familie an drei Beispielen dargestellt werden, welche Rolle mimetische Prozesse für die Psychogenese spielen. In seiner Einschätzung der Unabweisbarkeit und Nachhaltigkeit der psychischen Formung von Kindern durch ihr mimetisches Verhältnis zu ihren Eltern ähnelt Lacan dem Rigorismus Platons. Weniger die Freiheitsmöglichkeiten als die Abhängigkeiten und Prägungen durch mimetische Prozesse stehen im Mittelpunkt seiner Analyse. So sieht er in der Familie eine gesellschaftliche Institution, in der für das kleine Kind mimetisch-erzieherische Prozesse organisiert werden.

Familie entsteht nach Lacan wesentlich durch eine Reihe von Komplexen. Unter „Komplex“ wird ein „Gesamt von Reaktionen“ verstanden, „die alle organischen Funktionen von der Emotion bis zum gegenstandsangepaßten Verhalten betreffen können“ (Lacan 1986, S. 45). Ein „Komplex“ reproduziert eine bestimmte Realität der Umgebung. „Erstens repräsentiert seine Form diese Realität in dem, was sie an objektiver Distinktheit zu einer gegebenen Etappe der psychischen Entwicklung hat; diese Etappe spezifiziert seine Entstehung. Zweitens wiederholt seine Wirksamkeit im Erleben die so fixierte Realität, immer wenn bestimmte Erfahrungen eintreten, die eigentlich eine höhere Objektivation jener Realität erfordern würden; diese Erfahrungen spezifizieren die Konditionierung des Komplexes“ (Lacan 1986, S. 45). Als „Komplex“ läßt sich vor allem ein Ensemble unbewußter Faktoren mit hoher Einheitlichkeit bezeichnen, das zu psychischen, vom Bewußtsein nicht gesteuerten Wirkungen führt, zu denen Fehlleistungen, Träume, Symptome gehören, die in einem kontingenten Verhältnis zueinander stehen. Diese Überlegungen führen zur Annahme der Existenz einer „unbewußten Vorstellung“ – einer Imago, deren Entwicklung durch mimetische, sich dem Bewußtsein entziehende Prozesse erfolgt. Wie die Entstehung einer Imago ist die Bildung eines „Komplexes“ durch kulturelle Faktoren bestimmt, die seinen Gehalt, seine Form und sein Auftreten als Ausdruck von Mangel in einer aktuellen Situation beeinflussen. In seinem Gehalt ist der „Komplex“ repräsentativ für ein Objekt, d. h. er steht in einem mimetischen Bezug zu diesem Objekt. In seiner Form wird er durch die jeweilige Situation der physisch-psychischen Entwicklung bestimmt, die sich partiell als Ergebnis der entsprechenden mimetischen Prozesse begreifen läßt. Schließlich ist der „Komplex“ auch als Ergebnis eines Mangels das Resultat mimetischer Prozesse.

Lacan identifiziert drei für die psycho-soziale Struktur der Kleinfamilie bezeichnende „Komplexe“, in deren Ausbildung mimetische Prozesse eine zentrale Rolle spielen: 1) Den Komplex der Entwöhnung; 2) Den Komplex des Eindringlings; 3) Den Ödipuskomplex. Sie finden ihre Ausformung in einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Situation und sind daher im Sinne historisch-pädagogischer Anthropologie zu relativieren.

1. Der Komplex der Entwöhnung

Der Komplex der Entwöhnung umfaßt biologische, psychische und kulturelle Aspekte, die eine unauflösbare Verbindung miteinander eingehen. Trotz biologischer Gemeinsamkeiten unterscheidet sich der Komplex in Gehalt und Form von Kultur zu Kultur, von Familie zu Familie, von Kind zu Kind. Die Entwöhnung hinterläßt in der menschlichen Psyche die bleibende Spur eines abgebrochenen „biologischen Bezugs“, oftmals führt sie zu einer Krise, einem psychischen Trauma. Die vitale Krise verdoppelt sich in einer ersten psychischen Annahme und Verweigerung der Entwöhnung. Annahme und Verweigerung „können als eine Wahl“ begriffen werden; sie bilden „koexistierende und konträre Pole“ einer daher ambivalenten Haltung. Nach Lacans Auffassung ist die „Verweigerung der Entwöhnung es, die das Positive am Komplex begründet: die Imago des Säuglingsbezugs, den die Verweigerung wieder aufzunehmen sucht“ (Lacan 1986, S. 49). In ihrem Gehalt wird diese Imago durch eine diesem frühen Alter entsprechende Körper-Mimesis ermöglicht, die zunächst zur Einprägung der mütterlichen Brust und des mütterlichen Körpers in mentale Strukturen führt, die spätere psychische Erfahrungen modellieren und sich in Bewußtseinsinhalten repräsentieren. Diese Mimesis des mütterlichen Körpers ist eng mit der Entstehung der kindlichen Bedürfnisse und ihrer Befriedigung durch die Mutter verbunden. Im ersten Lebensjahr spielt die Körper-Mimesis insofern eine entscheidende Rolle, als es noch keine koordinierten Außen-, Eigen- und Innenwahrnehmungen des kleinen Kindes gibt. In ihr ist noch ungetrennt, was sich später als Außen-, Eigen- und Innenwahrnehmung differenziert.

Nach Lacans Überzeugung reaktiviert die Entwöhnung die Not der Geburt, die das „parasitäre Gleichgewicht des uterinen

Lebens“ plötzlich und verfrüht beendet und das Kind einer völligen vitalen Ohnmacht aussetzt. Die Entwöhnung des Kindes ist eine Wiederholung der noch schmerzlicheren Trennung durch die das „extrauterine Frühjahr“ einleitende Frühgeburt des Menschen (Portmann 1952). Sie steht in einem mimetischen Verhältnis zu der durch die geburtliche Trennung entstandenen Not, die keine mütterliche Sorge jemals ausgleichen kann.

Frauen haben nach Lacans These die Möglichkeit, eine Sättigung ihrer Mutterbrust-Imago im Säugen, Umarmen und Anschauen des Kindes zu finden. So kann die Mutter das „Ursprünglichste aller Begehren“ erfahren und befriedigen. Selbst das Aushalten der Schmerzen bei der Geburt läßt sich als „repräsentative Kompensation“ der mit dem „Leben geborenen Angst“ begreifen. „Einzig die Imago, die dem Tiefsten des Psychismus die mit der Geburt des Menschen gesetzte Entwöhnung einprägt, kann Macht, Reichtum und Dauer des Muttergefühls erklären“ (Lacan 1986, S. 51–52). Auf unsere Fragestellung bezogen, bedeutet das: Sogar das Muttergefühl hat einen *mimetischen Ursprung*. Es antwortet auf die Mangelenerfahrung der Mutter bei ihrer Geburt und ihre Entwöhnung und versucht, das als kleines Kind selbst erfahrene Leid für das eigene Kind zu minimieren. Dabei findet der Bezug zum eigenen Kind über die „Erinnerung“ an die Situation des gerade geborenen und sodann entwöhnten Kindes statt. In der Umkehrung dieser Situation kann eine Kompensation des einst erfahrenen Leids erfolgen. In dem mimetischen Bezug auf ihre Mutter-Imago kann die Mutter in ihrem für das Kind sorgenden Handeln ein hohes Maß an Befriedigung finden. Zugleich sichert diese Möglichkeit der Mutter die Zuwendung zum Kind. Im Unterschied zu vielen bisher thematisierten mimetischen Formen handelt es sich hier um die Mimesis unbewußter Bilder, die aufgrund ihrer frühen Entstehung eine das Begehren und Wünschen nachhaltig strukturierende Macht haben.

Darüber hinaus spielt die Imago des Mutterschoßes für die Erhaltung des häuslichen Bandes eine wichtige Rolle. Ihre dem Bewußtsein entzogenste Form, die der pränatalen Behausung, findet im Haus und in der Wohnung ihr angemessenes Symbol, dessen Bedeutung für die Psychogenese im vorherigen Abschnitt am Beispiel der Erinnerungsbilder Benjamins behandelt wurde. Zu dieser häuslichen Einheit der Familie besteht eine Zuneigung, die sich von der Zuneigung unterscheidet, die jedes einzelne Mitglied der Familie zu einem anderen hat. „Dadurch hat

das Aufgeben der Sicherheiten, die die familiäre Ökonomie gewährt, die Tragweite einer Wiederkehr der Entwöhnung; und zumeist wird dann der Komplex auch erst bei dieser Gelegenheit zureichend liquidiert“ (Lacan 1986, S. 53). Es entsteht eine psychogenetische von mimetischen Prozessen getragene Entwicklung, in der die Sättigung des Komplexes das Muttergefühl begründet, seine Sublimierung zum Familiengefühl beiträgt und seine Liquidierung zu Spuren führt, die sich in der Sehnsucht der Menschheit nach universaler Harmonie ausdrückt.

2. Der Komplex des Eindringlings

Die erste Erfahrung mit dem Komplex des Eindringlings und mit der Eifersucht als einem „Archetyp des Sozialgefühls“ macht das kleine Kind, wenn es seine Geschwister kennenlernt. Die Bedingungen in dieser Erfahrung sind in verschiedenen Kulturen und Familien unterschiedlich und hängen auch von individuellen Kontingenzen wie dem Platz in einer Geschwisterreihe ab. So macht es einen erheblichen Unterschied, ob das kleine Kind die Rolle des Inhabers oder des Usurpators im Geschwisterverhältnis hat. Selten hat die Eifersucht zwischen Geschwistern ihren Grund in einer vitalen Rivalität; in der Regel ist sie das Ergebnis mimetischer Prozesse, im Rahmen derer es meistens zu einer stärkeren Angleichung des jüngeren an das ältere Kind kommt. Das jüngere möchte so sein wie das ältere. Zumal wenn es noch nicht über dessen Fähigkeiten verfügt und sich unterlegen fühlt, erlebt es das ältere Kind als Rivalen. Das ältere Kind steht seinerseits häufig ebenfalls in einem Rivalitätsverhältnis zum jüngeren Kind um die Aufmerksamkeit der Eltern; es möchte wie dieses sein und die gleiche Zuwendung erfahren; nicht selten führt dieses mimetische Begehren zur Regression des älteren Kindes. Lacan erklärt diese Prozesse durch die Annahme einer „Imago des Ähnlichen“, die besonders bei großer Altersnähe zwischen den Geschwistern wirksam wird. In solchen Situationen kann man von einem „Zwang“ zur Ähnlichkeit ausgehen. Girard (1987) hat in diesem einen Ursprung der Gewaltausbrüche gesehen, wie sie zwischen Geschwistern häufig stattfinden. Auch hier zeigen die mimetischen Prozesse ihre grundsätzliche Ambivalenz: Einerseits bewirken sie Annäherung und Anähnlichung; andererseits zwingen sie Kinder und Erwachsene zu Unterschied und Differenz, damit sie in ihrer Partikularität existieren kön-

nen. Die Ambivalenz dieses Gefühls besteht im mimetischen Begehren nach Angleichung und im gleichzeitigen Wunsch nach Unterscheidung.

Mimetische Prozesse richten sich nicht nur auf andere Menschen; sie können auch selbstbezüglich sein, so daß eine *Selbstmimesis* entsteht. Eine erste Phase der Selbstbezüglichkeit sieht Lacan bereits im frühen Kindesalter nach dem Ende der Entwöhnung gegeben; er hat sie als „*Spiegelstadium*“ bezeichnet. In dieser Zeit, in der das kindliche Körpergefühl noch durch eine mangelnde Koordinierungsfähigkeit der Organe, durch ein Gefühl der Zerstücklung und Zergliederung gekennzeichnet ist, erblickt das Kind, wenn es zufällig in einen Spiegel schaut, sein Bild als körperliche Einheit. Diese Wahrnehmung ist mit einem „jubilatorischen“ Glücksgefühl verbunden. Das Spiegelbild ist dem Kind ähnlich; es ist zugleich aber imaginär; ihm entspricht nicht die Körperlichkeit des Kindes. Doch verweist das Spiegelbild auf eine Einheit, die das Kind vor der Geburt gekannt und die es auf einer neuen Ebene wieder herzustellen sucht. Dieses im Spiegel geschaute Bild einer Einheit wird bezogen auf eine Imago der Einheit, die aufgrund seiner vorgeburtlichen Situation dem Kind innewohnt. Es bildet die Energiequelle des mentalen Fortschritts des Kindes und strukturiert seine Suche.

Insofern das Spiegelbild auf einen erstrebten, jedoch noch nicht erreichten Zustand verweist, der im Bild als erreichbar erscheint, löst es ein hohes Glücksgefühl aus. In der Folge versucht das Kind, das mit der Imago eines verlorenen Zustandes verbundene, im Spiegel geschaute Bild mimetisch einzuholen. Das geschaute Bild wird zum „Vorbild“, dem das Kind nacheifert und dessen Einheitlichkeit es zu erreichen bestrebt ist. Das Spiegelbild gibt ein Bild der Realität des Kindes ab, „ihres affektiven Werts, der illusorisch wie das Bild ist, und ihrer Struktur, die wie es selbst ein Reflex der menschlichen Gestalt ist. Die Wahrnehmung der Gestalt des Ähnlichen als mentaler Einheit ist beim Lebewesen an ein korrelatives Niveau von Intelligenz und Gesellschaftlichkeit gebunden“ (Lacan 1986, S. 58). Von dieser Zeit an nimmt das Streben nach der Wiederherstellung der verlorenen Einheit mit sich selbst eine zentrale Stellung im Bewußtsein ein. In seiner Suche nach einer affektiven Einheit fördert das Kind Figurationen zutage, die ihm seine Einheit repräsentieren. Unter diesen nimmt in dieser frühen Zeit das Spiegelbild einen besonderen Platz ein. „Was das Subjekt in ihm begrüßt, ist die ihm inhärente Einheit. Was es im Spiegelbild wiedererkennt, ist

das Ideal der Imago des Doppelgängers. Was es in ihm akklamiert, ist der Triumph der rettenden Strebung“ (Lacan 1986, S. 59).

3. Der Ödipuskomplex

Für die Entwicklung der Geschlechtsidentität und die weitere Psychogenese spielt der Ödipuskomplex eine zentrale Rolle. In der Ödipuskonstellation verhält sich das Kind mimetisch zum gleichgeschlechtlichen Elternteil; es kommt zur Mimesis des Begehrens des gleichgeschlechtlichen Elternteils nach dem gegengeschlechtlichen Elternteil, ohne daß es zur Erfüllung des Triebes kommt. Der gleichgeschlechtliche Elternteil erscheint im Kind „als Agent des sexuellen Verbots und als Beispiel seiner Übertretung“ (Lacan 1986, S. 63). Die Unterdrückung des Begehrens führt zu einer doppelten affektiven Bewegung: Das Kind fühlt Aggressionen gegenüber dem Elternteil, mit dem es aufgrund seines sexuellen Begehrens rivalisiert; zugleich empfindet es Furcht vor einer ähnlichen Aggression. Gefühle der Zerrissenheit und Angst, die die Erfahrung der Geburt und der Entwöhnung aktualisieren, sind unvermeidlich. Überschneidungen zwischen dem Kastrationsphantasma und den Erinnerungen an den zerstückelten Körper sind naheliegend. Für die Sublimation der Realität ist im ödipalen Dreieck die kindliche Mimesis des gleichgeschlechtlichen Elternteils entscheidend, der nicht das Objekt des Begehrens, sondern das Subjekt des Begehrens ist und der sich dem Begehren des Kindes widersetzt. Durch die Verhinderung der Erfüllung des Begehrens entsteht hier das Objekt, dessen Position damit als Widerstand gegen das Begehren bestimmt wird. Das Ende der Krise wird nach psychoanalytischer Auffassung durch die Entwicklung des Über-Ichs und des sublimierenden Ich-Ideals sowie durch eine verstärkte Realitätserfahrung bestimmt.

Man geht sicher nicht zu weit, in dieser mimetischen Konstellation zwischen Eltern und Kindern einen Grund für die dem Generationsverhältnis inhärente Gewalt zu sehen, die nach folgendem Mechanismus entsteht. Das Kind verhält sich dem Erwachsenen gegenüber, der das geworden ist, was ihm noch zu werden bestimmt ist, mimetisch, d. h. es strebt, auch vom Erwachsenen unterstützt, dahin, das zu werden, was dieser schon ist. Zugleich aber können weder der Erwachsene noch das Kind

es aushalten, einander gleich zu werden und die Differenz zu verlieren, die ihre jeweilige Einmaligkeit sichert. Daher ist ihr Verhältnis zwischen dem Wunsch, einander ähnlich zu sein, und dem Wunsch, sich zu unterscheiden und einmalig zu sein, gespalten. Wie wir gesehen haben, ist das mimetische Begehren keine einfache Bewegung von einem Subjekt zu einem anderen. Vielmehr verläuft es über einen Dritten, über das Begehren des Dritten. Wenn das Begehren mimetisch ist, dann geht ihm das Begehren eines Anderen voraus, auf das es sich richtet, und zu dem es sich mimetisch verhält. Also ist die Grundstruktur des Begehrens mimetisch.

Das mimetische Begehren richtet sich auf den Anderen bzw. auf das Begehren des Anderen, von dem her sich das Subjekt mit seinem Selbstgefühl bildet. Am Anfang gibt es für das Kleinkind keine Erfahrung seiner selbst, auch nicht der Ich-Du-Beziehung, sondern nur die Erfahrung des Anderen. Es gibt keinen direkten Weg zur Entwicklung des Selbst; er läuft stets über den Anderen. Der Andere schafft das Kind, das von ihm erwartet, daß er ihm zeige, was es zu begehren habe, um sich selbst zu finden. Das kleine Kind weiß noch nicht, daß es begehrt und was es begehrt. Beides erfährt es vom Anderen. Das Kind imitiert den Anderen, weil es noch nicht zwischen sich und ihm unterscheiden kann. Es hat keine Selbstwahrnehmung und kein Gefühl von sich; es läßt sich vom Anderen und von Gegenständen erfüllen.

Der Erwachsene zeigt dem Kind, das auf der Suche nach sich selbst ist und ein Defizit empfindet, wer es ist, bzw. wer es zu werden in der Lage ist. Denn das Kind hat von sich aus nicht die Möglichkeit, sich zu finden. Der Erwachsene verdeutlicht ihm, wie es zu sich kommt. Ein entscheidender Weg ist die Mimesis des Begehrens des Erwachsenen, durch die das Begehren des Kindes selbst entwickelt wird. Da zunächst nicht ein Subjekt, sondern eine soziale Beziehung existiert, stellt Mimesis die undifferenzierte Beziehung zwischen dem Körper des kleinen Kindes und dem als Modell dienenden Erwachsenen her. Es kommt zu einer mimetischen Korrespondenz zwischen dem eigenen Körper und dem des Anderen, die zu Repräsentation des Anderen im Kleinkind führt, die die Voraussetzung zur Herausbildung des Subjekts ist.

Wegen der nachhaltigen Wirkungen mimetischer Prozesse auf Erziehung und Bildung verlangt Platon eine strenge Kontrolle der Einflüsse auf die Imagination, und fordert Aristoteles die intensive Bearbeitung ihrer Wirkungen. Seit Platon ist klar:

Nicht nur Vorstellungen, Einstellungen und Werte, sondern auch soziale Lebens- und Handlungsformen werden über mimetische Prozesse gestaltet (Bourdieu 1987; Gebauer/Wulf 1993). Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen junger Menschen entsteht keine bloße Kopie des Vorbilds; der mimetische Prozeß führt zu einer Differenz, die die Eigenständigkeit und den kreativen Charakter seiner Ergebnisse ausmacht. Das im mimetischen Akt angeeignete Vorbild ist also keine bloße Abbildung aufgrund äußerer Ähnlichkeit, sondern eine Konstruktion des Sich-mimetisch-Verhaltenden, in der Raum für Differenz, Partikularität und Kreativität ist.

Perspektiven

Abschließend sollen thesenartig einige Überlegungen zur Bedeutung von Mimesis für Erziehung, Bildung und Sozialisation entwickelt werden, die zum Teil bereits Gesagtes aufgreifen, zum Teil neue Perspektiven entwickeln.

1. Im Unterschied zur Imitation und zur Simulation wird mit der Verwendung des Begriffs „Mimesis“ an einem Außen festgehalten, dem man sich annähert und ähnlich macht, in das hinein man sich aber nicht „auflösen“ kann, zu dem also eine Differenz bestehen bleibt. Dieses Außen, auf das sich das Kind und der Jugendliche hinbewegen, kann ein anderer Mensch, ein Teil der Umwelt oder eine konstruierte imaginäre Welt sein. In jedem Fall findet eine Annäherung an eine Außenwelt statt. Indem dieses Außen mit den Sinnen und der Einbildungskraft im mimetischen Prozeß in innere Bilder, Klangkörper, Tast-, Geruchs- und Geschmackswelten überführt wird, läßt es lebendige, an die unhintergehbare Körperlichkeit des Kindes gebundene Erfahrungen entstehen.
2. Mimetische Prozesse sind mit der Körperlichkeit gegeben und beginnen daher sehr früh. Sie vollziehen sich vor der Ich-Du-Spaltung und der Subjekt-Objekt-Trennung und tragen wesentlich zur Psycho-, Sozio- und Personagenese bei. Sie sind eng mit frühen Komplexen und Imagines verbunden und reichen hinein ins Vorbewußte. Aufgrund ihrer Verklammerung mit den frühesten Prozessen der Körperkonstitution durch Geburt, Entwöhnung und Begehren sind ihre Wirkungen sehr nachhaltig.

3. Noch bevor sich Denken und Sprache herausbilden, erfährt das Kind die Welt, sich und den Anderen mimetisch. Seine mimetischen Prozesse sind an die verschiedenen Sinne gebunden. Besonders bei der Erlernung motorischer Fähigkeiten spielt die mimetische Begabung eine wichtige Rolle. Doch auch der Erwerb der Sprache ist ohne diese Begabung nicht denkbar. In der frühen Kindheit ist Mimesis *die* Lebensform des Kindes.
4. Über mimetische Prozesse wird das geschlechtliche Begehren geweckt und entwickelt. Eine Geschlechtsidentität wird herausgebildet und eine Geschlechtsdifferenz erfahren. Begehren verhält sich mimetisch zu anderem Begehren; es wird angesteckt und steckt selbst an; es entfaltet eine mit den Intentionen des Subjekts häufig in Widerspruch geratende Dynamik. Einmal entfaltete Vorstellungen werden modifiziert, neue werden probiert. Bezüge zu immer wieder anderen Entwürfen und Experimenten werden entwickelt. Viele dieser Prozesse vollziehen sich unbewußt.
5. Mimetische Prozesse unterstützen die Polyzentrität des Menschen. Sie reichen in Schichten der Körperlichkeit, der Sinnlichkeit und des Begehrens, in denen andere Kräfte als im Bewußtsein bestimmend sind. Zu diesen gehören Aggression, Gewalt und Destruktion, die auch über mimetische Prozesse geweckt und entwickelt werden. In Gruppen- und Massensituationen können sie besonders wirksam werden, da in diesen das personale Steuerungs- und Verantwortungszentrum durch eine Gruppen- bzw. Masseninstanz ersetzt wird, die durch eine rauschhafte Ansteckung destruktive Handlungen möglich macht, zu denen der einzelne nie in der Lage wäre (Canetti 1960).
6. In Familie, Schule und Betrieb werden die in diesen Institutionen verkörpert Werte, Einstellungen und Normen über mimetische Prozesse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verinnerlicht. Wie beispielsweise die Diskussion über den „heimlichen Lehrplan“ (Zinnecker 1975) gezeigt hat, können die in der Institution tatsächlich wirkenden Werte in starkem Widerspruch zu dem bewußten Selbstverständnis der Institution stehen. Institutionsanalyse und Ideologiekritik, Institutionsberatung und institutionelle Veränderungen können diese Widersprüche bewußt machen und Abhilfe ermöglichen.
7. Analoges gilt für die bildenden, erzieherischen und sozialisa-

torischen Wirkungen von Menschen. Auch sie vollziehen sich weit mehr über mimetische Prozesse als allgemein angenommen wird. Auch hier gibt es eine Diskrepanz zwischen dem Selbstbild des Erziehers und den Wirkungen seines tatsächlichen Handelns. Nicht selten beeinflussen die ungewußten und ungewollten, sich beispielsweise über die Persönlichkeit von Lehrern und Erziehern vermittelnden Wirkungen Kinder und Jugendliche nachhaltig. Insbesondere wird die Art und Weise, in der individuelle Lehrer empfinden, denken und urteilen, mimetisch verarbeitet. Angleichung und Abstoßung spielen dabei eine in jedem einzelnen Fall unterschiedliche und in ihren Auswirkungen nur schwer einschätzbare Rolle. Die Schwierigkeit der Wirkungseinschätzung erzieherischen Verhaltens resultiert auch daher, daß das gleiche Verhalten eines Lehrers oder Erziehers in verschiedenen Lebensphasen eines Menschen unterschiedlich eingeschätzt wird.

8. In den Erinnerungsbildern Benjamins wurde deutlich, wie wichtig die mimetische Aneignung von Orten, Räumen und Gegenständen für die kindliche Entwicklung ist. Von früher Kindheit an setzt sich das Kind in einen mimetischen Bezug zur umgebenden, als „beseelt“ erlebten Welt. In dieser Ähnlichung und Angleichung weitet sich das Kind in diese hinein aus, nimmt es sie in seine innere imaginäre Welt auf und bildet sich dadurch. Da es sich stets um eine historisch und kulturell bestimmte Welt handelt, deren Gegenstände Bedeutungen haben, also symbolisch kodiert sind, findet über diese mimetischen Prozesse auch eine Enkulturation des Kindes bzw. Jugendlichen statt.
9. Gegenstände und Institutionen, imaginäre Gestalten und praktische Handlungen sind in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet, die durch Ähnlichung und Angleichung mitvermittelt werden. Erlebt werden sie in mimetischen Prozessen, durchschaut jedoch nicht. Um das mimetisch Erlebte zu begreifen, bedarf es der Analyse und der Reflexion. Nicht selten kommt es erst dann zu angemessenen Einschätzungen und Urteilen. Mimetische Prozesse stellen entscheidende Voraussetzungen für das Entstehen lebendiger Erfahrungen dar; damit sich diese entwickeln, bedarf es auch der Analyse und der Reflexion.
10. Mimetische Prozesse sind ambivalent; ihnen ist ein Impuls zur Angleichung inhärent, der sich durchaus unabhängig

vom Wert der vorgängigen Welt vollziehen kann. So finden Anähnlichungen an Erstarrtes und Lebloses statt, die die innere Entwicklung des Kindes blockieren oder fehlleiten. Mimesis kann zu Simulation und Mimikry verkommen. Sie kann aber auch zur Ausweitung des Kindes oder Jugendlichen in die umgebende Welt führen, zu einem Brückenschlag zur Außenwelt. Charakteristisch für die mimetische Annäherung an die Außenwelt ist ihre Gewaltlosigkeit. Nicht ist es Ziel des mimetischen Prozesses, die Welt zu gestalten oder zu verändern. Eher geht es darum, sich in der Begegnung mit ihr zu entwickeln und zu bilden.

11. In mimetischen Prozessen kann sich ein nichtinstrumenteller Zugang zu einem anderen Menschen vollziehen. Die mimetische Bewegung läßt den Anderen, wie er ist, und versucht nicht, ihn zu verändern. Sie enthält eine Offenheit für das Fremde, indem sie es bestehen läßt, sich ihm nähert, aber nicht verlangt, die Differenz aufzulösen. Der mimetische Impuls zum Anderen akzeptiert dessen Nicht-Identität; er verzichtet auf Eindeutigkeit um der Andersheit des Anderen willen, dessen Eindeutigkeit nur durch Reduktion auf Dasselbe, das Bekannte möglich wäre. Der Verzicht auf Eindeutigkeit sichert der Erfahrung den Reichtum und die Andersartigkeit des Fremden.
12. In der mimetischen Bewegung wird von einer symbolisch erzeugten Welt aus eine vorgängige Welt interpretiert, die selbst schon interpretiert ist. Es erfolgt eine Neudeutung einer bereits gedeuteten Welt. Dies gilt selbst für die Wiederholung oder einfache Reproduktion. So schafft eine Geste, die wiederholt vollzogen wird, andere Sinnstrukturen als ihre erste Ausführung. Sie isoliert einen Gegenstand oder ein Ereignis aus dem gewöhnlichen Kontext und stellt eine Perspektive der Rezeption her, die anders ist als diejenige, in der die vorgängige Welt wahrgenommen wird. Isolierung und Perspektivenwechsel sind Merkmale ästhetischer Prozesse, die an die enge Verwandtschaft anknüpfen, die seit Platon zwischen Mimesis und Ästhetik behauptet wird. Mimetische Neuinterpretation ist eine neue Wahrnehmung, ein Sehen-als (Wittgenstein). Im mimetischen Handeln ist die Absicht involviert, eine symbolisch erzeugte Welt so zu zeigen, daß sie als eine bestimmte gesehen wird.

Schrift und Subjekt

Die Geschichte der neuzeitlichen Pädagogik ist untrennbar mit dem Aufstieg der Schrift verknüpft. Alle neuzeitlichen Bildungstheorien basieren auf der gesellschaftsweiten Zirkulation von schriftlich fixiertem Wissen, und sie setzen sich zentral mit dessen Ausbreitung auseinander. Zugleich benötigt die Pädagogik als Ansatzpunkt ihrer Bemühungen ein im Rahmen einer Gesellschaft mehr oder weniger selbständig existierendes Subjekt, dessen Herausbildung eng mit der Etablierung eines schriftlichen Welt- und Gesellschaftsbezugs zusammenhängt. Das grundlegende Verhältnis von Schrift und Pädagogik kommt darin zum Ausdruck, daß die erste Aufgabe institutionalisierter Bildung bis heute darin besteht, zunächst einmal allen Kindern lesen und schreiben beizubringen.

Kulturanthropologische Studien der 50er und 60er Jahre, die sich mit den Differenzen zwischen Gesellschaften mit mündlicher und solchen mit schriftlicher Tradition befaßten, machten die Tatsache der Schriftlichkeit für eine Reihe von Merkmalen unserer Kultur verantwortlich. Schrift verändert das Verhältnis des Menschen zu seiner Tradition, zu seinem Wissen, und sie beeinflusst die gesamte Denkweise. Sie veranlaßt den Übergang von einer am Mythos orientierten Gesellschaft zu einer auf logisch-rationalem Denken gründenden Gesellschaft, und sie führt zu einer neuen Sensibilität für historische Veränderungen, für eine Geschichtlichkeit, die Gesellschaften mit mündlicher Tradition unbekannt ist (vgl. Goody/Watt 1986, S. 86ff.).

Als wesentliche Begleiterscheinung der Schriftlichkeit gilt das vom sozialen Zusammenhang distanzierte Subjekt. Bezieht sich der einzelne per Schrift auf die Welt und das soziale Wissen, dann ist er zwar nicht unabhängig von der Gesellschaft: Sein Weltbezug ist durch den Einsatz von Schrift „vorverdaut“ und auf allen Ebenen von gesellschaftlichen Vorgaben abhängig. Aber diese Vorgaben werden im Zustand des Alleinseins vermittelt (beim

Schreiben wie beim Lesen); zur Überbrückung der Distanz zum beschriebenen Sachverhalt oder zum abwesenden Autor einer Schrift ist das Subjekt auf seine eigenen Fiktionen und Interpretationen angewiesen (Ong 1987, S. 102 ff.). Darüberhinaus entstehen mit der schriftlichen Fixierung von Wissen verschiedene Variationen ein und desselben Sachverhalts, sodaß Widersprüche und Differenzen im sozialen Wissen kenntlich werden, die den Leser zu kritischer Prüfung und zu vereinheitlichender, nach bestimmten Regeln verlaufender Wahrheitskonstruktion veranlassen.

Damit entsteht mit der Einführung von Schrift eine Differenz zwischen der Gesamtheit einer Kultur und der Position des einzelnen Subjekts, die sich jedoch nie in Begriffen von Autonomie und Identität erfassen läßt. Die Unabhängigkeit des Subjekts ist eine abgeleitete Variable seiner grundlegenden Vergesellschaftung durch den Bezug auf Schrift, und seine Identität ist bestenfalls eine identifizierende Konstruktion (vgl. Stross 1991, S. 3), die die Differenzen und Widersprüche verbindet, die seine Entstehung überhaupt erst ermöglichen.

Eine Problematisierung der Schriftlichkeit findet gegenwärtig im Zuge der Ausbreitung elektronischer Medien statt. Vor allem unter Pädagogen kursiert das Gespenst einer Bedrohung der Lese- und Schreibfähigkeit per Ablösung der „Schriftkultur“ mit ihren Implikationen Rationalität, Vernunft, kritische Distanz zugunsten einer mediengestützten „Bildkultur“, die bis in den Schulunterricht zu Verflachung, Undifferenziertheit und Emotionalisierung führen soll (Postman 1985, S. 66–107, S. 178 ff.). Der einzelne erscheint einer übermächtigen Bilderflut ausgeliefert, die ihn distanzlos mit den Medienbildern verschmelzen läßt (Baudrillard 1985, S. 103). Diesen Befürchtungen steht ein mit den elektronischen Medien verbundener Optimismus gegenüber, der ebenso davon ausgeht, daß das Zeitalter der Schrift in ein „Universum technischer Bilder“ übergeht (Flusser 1985). Dabei wird betont, daß der Zugang zur Schrift immer gesellschaftlichen Kontrollen und Disziplinierungen unterliegt, während die neue Bildkultur einen direkten Zugang zum gesellschaftlichen Wissen ermöglichen soll (Preikschat 1987, S. 25–47). Indessen zeichnet sich trotz der Verkündung des Endes der Schriftkultur kein nachlassendes Interesse am Buch ab, nach empirischen Untersuchungen breitet es sich im Gegenteil immer mehr aus (Saxer u. a. 1989, Stiftung Lesen 1990). Nicht die tatsächliche Verbreitung der Schrift ist also zum Problem gewor-

den, sondern Veränderungen der Schriftlichkeit infolge ihrer zunehmenden Ausbreitung, die zugleich die Implikationen des Subjekts und die Bedingungen der Bildungs- und Erziehungstheorie verändern.

Angesichts der fundamentalen Wechselbeziehung von Schrift und Pädagogik erstaunt es, daß die Pädagogik ihr Verhältnis zur Schrift bisher in keiner Weise reflektiert hat. Im folgenden wird gezeigt, daß bestimmte Formen von Schriftlichkeit eine historisch variable, anthropologische Vorbedingung für die Existenzweise des Menschen als soziales Subjekt darstellen. Danach geht es um die historischen Verschiebungen der Schriftlichkeit und deren Funktionen in der Geschichte neuzeitlicher und moderner Bildungskonzepte.

Die Aspekte der Schrift: Vermittlung, Ordnung, Gedächtnis

Schrift stellt zunächst eine „Kommunikationstechnik“ dar, ein besonderes Verfahren zur Weitergabe von Wissen (Ong, S. 14f., Goody 1986, S. 28f.). Eine Funktion von Schrift ist die Vermittlung von Botschaften; zu dem Zweck bindet sie gesellschaftliches Wissen in eine gemeinschaftlich akzeptierte Form und Darbietungsweise ein. Diese Form liefert Schrift in ihrem Medienaspekt; in Form eines Mediums organisiert sie Botschaften sowie die Wahrnehmung von Botschaften. Die Formung läßt den Inhalt nicht unberührt; das Medium geht als „Metapher“ in den Inhalt mit ein und prägt über die Wahrnehmung hinaus das Denken sowie alle bearbeitenden psychologischen Prozesse (Kerckhove 1991, S. 10f.). Indem sich Wissen mit standardisierten Vermittlungstechniken und Wahrnehmungsmustern verbindet, entfernt es sich von dem, was vermittelt werden soll, und vermischt sich mit der Vermittlung der Wissensform selbst; in diesem Sinn kann McLuhan das Medium selbst als die Botschaft bezeichnen (McLuhan 1968a, S. 13).

In medientheoretischen Analysen wird der Schrift in der Regel eine einheitliche Form zugeschrieben: Das gedruckte Buch wird zum Medium, an dem die Charakteristika einer „Schriftkultur“ festgemacht werden. Die vom gedruckten Buch erforderte Wahrnehmung zeichnet sich durch Linearität und schrittweises Vorgehen aus. Der Blick folgt einer bestimmten Richtung entlang der Schriftzeile; das Mitzuteilende läßt sich in einzelne

Buchstaben zerlegen, die mit Hilfe der Kombination einer begrenzten Zahl von Zeichen beliebige Bedeutungen fixieren können und die sich als einheitliche Gestalt beliebig oft wiederholen lassen. Ebenso läßt sich der Vorgang der Wissensvermittlung, die Lektüre, beliebig oft wiederholen und überprüfen. Zur Wahrnehmung des Wissens wird nur ein einziger Sinn beansprucht – das Sehen, und alles Wissenswerte wird auf die gleiche Art und Weise visualisiert und in derselben Haltung wahrgenommen: im Lesen, das einen starren Gesichtspunkt und eine unbewegliche Perspektive erfordert (vgl. Flusser 1989a, S. 10ff., McLuhan 1968b, S. 25). Da das Subjekt zu allem Wissen dieselbe Haltung einnimmt und sich diese auf einen einzigen Sinn konzentriert, fällt es aus der Einbindung in den kulturellen Kontext heraus. Der distanzierte, visualisierte Umgang mit der Tradition eröffnet Raum für kritischen Vergleich und für Neukonzeptionen der Wissenszusammenhänge.

Gegen die menschliche Wahrnehmung insgesamt fordernde Kraft des Mediums läßt sich einwenden, daß kulturelles Wissen nie in einem einzigen Medium vermittelt wurde. So existieren neben dem gedruckten Buch andere Wissensformen wie gesprochene Sprache, Musik, Bilder usw., sodaß kulturelle Tradition auch zur Zeit des Buchdrucks in einer Art Medienpluralismus weitergegeben wird, wobei nicht eine Form alle anderen verdrängt (vgl. Pfeiffer 1988, S. 737–752). Darüberhinaus tritt Schrift nicht in einheitlicher Form auf, sondern sie verbindet sich mit vielfältigen Formen und Medien. Neben und vor der alphabetischen Schrift existieren verschiedenartige Schriftsysteme, deren Gemeinsamkeit die Dimension des Bildlichen, visuell Wahrnehmbaren darstellt. In China und Japan sind bis heute Bilderschriften im Gebrauch (Haarmann 1990, S. 114ff.), und in unserer Kultur erscheint Schrift im Bereich der Werbung, der Produktgestaltung und der elektronischen Medien inzwischen in zahlreichen Bereichen der sozialen Umwelt außerhalb der Form des gedruckten Buches (Salberg-Steinhardt 1983, S. 175–214). Schrift ist also kein Medium, aber in ihrer Funktion der Vermittlung von Wissen und Botschaften verbindet sie sich mit verschiedenen Medien und geht damit in verschiedene Formen der Wissensvermittlung ein.

Über die Funktion der Vermittlung hinaus stellt Schrift ein Verfahren der Ordnung und Strukturierung kulturellen Wissens dar. Als Prinzip visueller, graphischer Ordnung von Eindrücken leitet

sie Leroi-Gourhan eher vom Bild als von der gesprochenen Sprache und der Verbildlichung von Lauten ab (Leroi-Gourhan 1980, S. 238 ff.). Vor jedem Alphabetismus leisten Schriftsysteme eine Übertragung von Wahrnehmungen, Artikulationen und Handlungen in abstrakte, sichtbare Zeichen, die sich mehr oder weniger beliebig kombinieren, ordnen und systematisieren lassen. Bezeichnend dabei ist, daß das Schriftzeichen sich von dem, was es bezeichnet, ablöst. Es beinhaltet ein Moment des Beliebigen und Willkürlichen, des dem Bezeichneten Äußerlichen und Vereinbarten. Indem eine Erfahrung oder Erkenntnis zum Zeichen wird, läßt sie sich mit anderen Erfahrungen und Erkenntnissen vergleichen und verbinden. Zugleich tritt sie nur noch als Zeichen in Erscheinung, das immer eine Differenz zum Bezeichneten aufweist und das eine Reduktion und Selektion aus dem ursprünglich komplexen Vorgang darstellt. Zudem muß sich jedes Zeichen von anderen Zeichen klar unterscheiden, wodurch die Anordnung der Schriftzeichen untereinander die Anordnung des Wissens mitstrukturiert. Letztlich ruft jedes in Schriftzeichen geordnete Wissen ein außerhalb der Schrift liegendes Nichtwissen hervor, das alles umfaßt, was nicht in die Ordnung der Schrift eingeht (Derrida 1990, S. 105 ff., S. 81–92).

Die Abstraktion der Schriftzeichen erlaubt die Zusammenfassung verschiedener Eindrücke zu einem einheitlichen System oder einer einheitlichen Struktur, sie ermöglicht die Konstruktion einer Logik oder Regelmäßigkeit, die das jeweils konkret Gemeinte überlagert (vgl. Goody/Watt, S. 101 f.). Auf diese Weise stiftet Schrift überhaupt erst einen bleibenden und geordneten Zusammenhang im Wechselspiel sozialer Erfahrungen und Erkenntnisse, der sich als „soziales Wissen“ abstrahieren und tradieren läßt. Das dauerhafte soziale Wissen bringt einen einigermaßen stabilen sozialen Kontext hervor, in dem verbindliche Regeln und Beziehungen der Gemeinschaftsmitglieder festgelegt sind, die sich in verschiedenen sozialen Situationen anwenden lassen. „Schrift“ wird deshalb in verschiedenen Zeichentheorien von jedem konkreten Schreiben abgelöst und zum Modell für soziale Ordnung überhaupt. Derrida spricht von einer „Ur-Schrift“, die am Anfang einer Gesellschaft steht, die als ursprüngliche gemeinschaftsstiftende Vereinbarung die Bedingungen festlegt, die soziale Kommunikation und die Konstitution von sozialem Wissen innerhalb der betreffenden Gesellschaft ermöglichen. Die Ur-Schrift wird zum sozialen Ordnungsprinzip, das das gesamte soziale Leben, das Verhältnis des

einzelnen zur Gemeinschaft und das subjektive Bewußtsein strukturiert und das dem Subjekt nicht mehr verfügbar und von ihm nicht mehr zu beeinflussen ist. Als ursprüngliche soziale Festschreibung ist sie höchstens mit Hilfe einer rückblickenden „Dekonstruktion“ oder einer „Spurensicherung“ aufzudecken, die die willkürlichen Festlegungen und Ordnungen freilegt, die eine Gesellschaft bestimmen (Derrida 1990, S. 107–120, Wetzell 1991a, S. 182–204).

Jenseits vom konkreten Schreiben läßt sich Schrift als Ordnungsinstanz auf soziale Verhältnisse übertragen. Theorien, die Schrift an den Anfang aller Sozialität setzen, verkennen allerdings, daß sich vor und außerhalb schriftlicher Aufzeichnungen gar keine Ordnung dauerhaft fixieren läßt. Nach Ong ist die Einbindung von Erkenntnissen und Erfahrungen in Systemzusammenhänge und klar geordnete Strukturen nicht nur abhängig von Schrift, sondern von der klaren, übersichtlichen und beliebig wiederholbaren Anordnung der Schriftzeichen im Buchdruck (Ong, S. 165 ff.). Außerdem sind alle logischen Konstruktionen und Ordnungen mit Hilfe von Schrift an Subjekte gebunden und bewahren selbst bei weitgehend allgemeiner Akzeptanz einen Rest Unverbindlichkeit und Beliebigkeit, der sie durch Gegenordnungen und Neukonzeptionen einflußbar macht. Deshalb ist auch in schriftlich organisierten Gesellschaften die Erstellung einer einheitlichen sozialen Ordnung letztlich unmöglich; da Ordnung per Schrift an subjektiv vermittelte und willkürliche Konstruktionen gebunden bleibt, setzt sich mit zunehmender Ausbreitung der Schriftlichkeit eher ein soziokultureller Relativismus durch, eine Heterogenität des gesellschaftlichen Wissens, in welchem verschiedene Ordnungen und Strukturen ohne vereinheitlichende Superstruktur nebeneinander bestehen.

Eine weitere wichtige Funktion von Schrift ist die Fixierung und Materialisierung von kulturellem Wissen. Schrift stellt ein künstliches und externalisiertes Gedächtnis dar, das vor allem seit der Einführung der alphabetischen Schrift im antiken Griechenland eine Objektivierung und Visualisierung von Sprache beinhaltet. Aus der Möglichkeit dauerhafter Bewahrung kultureller Tradition lassen sich zahlreiche Konsequenzen ableiten: Die Fixierung von Vergangenem bringt ein Bewußtsein für Veränderungen und für Geschichtlichkeit hervor; durch die Bewahrung von Wissen erfüllt Schrift eine konservierende Funktion innerhalb einer Gesellschaft, die der herrschenden sozialen Macht und dem mit ihr

verbundenen Wissen Dauerhaftigkeit verleiht; als Objektivierung von Erinnerungen externalisiert sie die Gedächtnisfunktion aus dem Bewußtsein, sie führt zu einer „Auswendigkeit“ des Gedächtnisses, das im subjektiven Bewußtsein das Denken vom Memorieren trennt und zu dessen Freisetzung für konzeptuelles, auf Neues gerichtetes Denken führt (Ong, S. 39, Illich/Sanders 1988, S. 12ff., Goody 1986, S. 42ff., Goody/Watt, S. 81ff.).

Sprachtheorien betonen, daß vor der Einführung der Schrift die Gedächtnisfunktion ins Sprechen selbst integriert war. In mündlich orientierten bzw. oralen Gesellschaften vermittelte sich kulturelle Tradition im komplexen Sprechvorgang rituellen Sprechens. Das Sprechen beinhaltet zugleich spezifische Gesten und Variationen im Tonfall und in der Lautstärke; es ist an die körperliche Anwesenheit eines Sprechers und an konkrete soziale Situationen gebunden, die in den Prozeß der Wissensvermittlung und der Erinnerung eingehen. Goody und Watt sprechen von einer „homöostatischen Organisation“ der kulturellen Tradition in oralen Gesellschaften, in der die Sprache, vor allem als Vokabular, sich permanent an das kulturelle Repertoire der Gesellschaft anpaßt. Es findet ein beständiger Prozeß sozialer Verdauung und Ausscheidung statt, bei dem nur im Gedächtnis gespeichert wird, was von sozialer Bedeutung bleibt, das übrige wird in der Regel vergessen (Goody/Watt, S. 68). Ong hebt die Klangorientierung in oralen Gesellschaften hervor. Als Klang ist der sprachliche Laut momentabhängig und dynamisch, er hinterläßt keine Spuren. Als integrierende und zentrierende Kraft erlaubt er keine Zergliederung in Einzelelemente; seine Differenzierungsprinzipien beziehen sich auf die Ordnung von Zeit durch die Zeit strukturierende Rhythmen und rhapsodische, formelhafte Wiederholungen. Ist das Gedächtnis am Klang ausgerichtet, ist eine exakte Wiederholbarkeit im Sinne räumlicher und sichtbarer Strukturen nicht möglich (Ong, S. 30ff.).

Ong und Illich beschreiben, wie sich lange Zeit schriftliche und orale Praktiken vermischten. Fast das ganze Mittelalter hindurch wurden Texte nicht eigenhändig geschrieben, sondern diktiert, und die Praxis des stillen Lesens setzte sich erst mit dem Buchdruck durch, der eine klare visuelle Strukturierung der Schrift erlaubte. Aus der Art, wie sich Autoren ihren Leser vorstellen, geht hervor, daß erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts sich die Vorstellung des Lesers klar von der des Zuhörers trennte und Texte auf ein rein visuelles Lesen hin konzipiert wurden (Illich/Sanders, S. 56ff., Ong, S. 96ff.). Die Fixierung gesproche-

ner Sprache in Schrift führt zu einer Veränderung der Sprachen: Seit Ende des 15. Jahrhunderts entstehen neuzeitliche Schriftsprachen, „Grapholekte“, die sich durch einen in oralen Gesellschaften unbekannten lexikalischen Reichtum, durch Ausdifferenzierung und Präzision auszeichnen. Schrift erlaubt eine neue Korrektheit bezüglich Grammatik und Sprachstil, die sich eher schreiben als sprechen läßt und die zur schriftlichen Fixierung der grammatikalischen Regeln neuzeitlicher europäischer Sprachen führt (Todorov 1985, S. 151). Mit der Ausweitung der Sprache zur Schriftsprache geht die Anhäufung des Wissens im Gedächtnis Schrift einher. Am beständig anwachsenden Wissensbestand kann das einzelne Subjekt nur noch teilweise partizipieren. Das subjektive Wissen wird zu einem fragmentarischen Gemenge aus verschiedenen Schriften und unterschiedlichen Aspekten des gesamten kulturellen Repertoires, wobei der gemeinsame Wissenshintergrund zwischen verschiedenen Subjekten nicht mehr gewährleistet werden kann (Goody/Watt, S. 106 ff.).

Nun betreibt das Gedächtnis – auch als Schrift – keine reine Speicherung von Informationen, sondern eine Informationsverarbeitung, die das gespeicherte Wissen mit ihm äußerlichen Elementen verbindet. Da nicht alles in Schrift oder ins Gedächtnis eingeht, bedarf es zusätzlich zur Umformung der Erfahrungen und Erkenntnisse in Zeichen einer gewissen „Rücksicht auf Darstellbarkeit“, einer Verdichtung und Verschiebung des zu bewahrenden Wissens hin zu rhythmischen oder bildlichen Formeln. Jede Beschreibung eines Sachverhaltes weist spezifische Verkürzungen, Pointierungen und Bezüge zu anderen Sachverhalten auf; sie beinhaltet eine Art von „Dichtung“ im weitesten Sinne (vgl. Haverkamp 1991, S. 45 f., Haverkamp/Lachmann 1991, S. 18 f., LeGoff 1992, S. 98). Außerdem geht jede Gedächtnisvorstellung mit einer spezifischen Bildlichkeit einher, auch schon vor der allgemeinen Ausbreitung von Schriftlichkeit: Erinnerungen werden zu Vorstellungs- und Merkbildern visualisiert (*imagines*), die sich an bestimmten Orten im Gedächtnis vorstellen lassen (*loci*) und die sich mit affektiven, emotionalen Besetzungen verbinden (*imagines agentes*). Die Gedächtnisfunktion knüpft das soziale Wissen an Regeln der Eindringlichkeit, der Darstellbarkeit und der Ungewöhnlichkeit (Antoine 1991, S. 54–72). Indem Schrift immer über das schreibende und lesende Subjekt vermittelt wird, gehen die Regeln des Gedächtnisses sowohl in die Gestaltung als auch in die Rezeption von Schrift ein. Das kulturelle Wissen enthält damit neben den Ver-

mittlungsformen oder Zeichenordnungen einen Gedächtnis-
aspekt, der auch ins Gedächtnis Schrift eingeschrieben ist.

Das Gedächtnis bewahrt Wissen nur über den Weg einer be-
wußt-unbewußten „Gerechtigkeit“, die eine Auswahl zwischen
zu Erinnerndem und zu Vergessendem trifft. Auch als Schrift
beinhaltet das Gedächtnis ein Vergessen, indem bestehendes
Wissen von neuen Schriften überlagert wird und an Bedeutung
verliert (Lachmann 1991, S. 117–135). Assmann betont, daß
auch im Bild der Schrift das Gedächtnis keine Verfügbarkeit der
Tradition und keine Zuverlässigkeit des Bewahrens garantiert.
Schrift kanonisiert eine Auswahl verbindlicher Fixpunkte; im
Akt des Schreibens bleibt sie auf eine aktuelle, subjektive Erin-
nerung bezogen, die die geordneten und gespeicherten Wissens-
bestände in ein zeitgebundenes, dynamisches Verhältnis von
Gegenwärtigkeit und Vergessen auflöst (Assmann 1991, S. 14,
S. 21f., S. 30).

Das dynamische Verhältnis von Gedächtnis und Erinnerung
führt zu einer permanenten Umschreibung des kulturellen Wis-
sensbestandes, die dem schreibenden Subjekt nur begrenzt be-
wußt ist. Die Verschiebungen des kulturellen Gedächtnisses und
der subjektiven Erinnerungen sind dem Subjekt selbst nur in
Gestalt von Schrift vorstellbar und feststellbar. Freud beschreibt
das individuelle Gedächtnis deshalb als eine Art Schrift des Un-
bewußten, in der sich mehrere Schichten von Erinnerungen als
visuelle Spuren ablagern und überlagern. In der Psyche vermengt
sich die Wiedergabe von Erinnerungen mit „unbewußten Dich-
tungen“, die von affektiv-emotionalen Besetzungen, Selektio-
nen und prägnanten Darstellungen geprägt sind (Assmann,
S. 19ff., Wetzel 1991b, S. 392f.). Bezogen auf das Gedächtnis
des Subjekts kann Schrift als eine Schreibtechnik verstanden
werden, die sich von allen konkreten Schriften ablöst und die sich
als Verfahren des Bewahrens, Erinnerns und Aufnehmens von
Wissen auf alle möglichen Erfahrungen und Erkenntnisse be-
zieht, z. B. auch auf per Bildmedien vermittelte Informationen
(vgl. Beilenhoff 1991, S. 468).

Schrift als Interface

In schriftlich organisierten Gesellschaften liefert Schrift als visu-
elle Gestaltung Perspektiven für die Orientierung des Subjekts.
Durch die Verknüpfung der räumlichen Orientierungen einer

feststehenden Schrift mit den zeitgebundenen Akten des Lesens und Schreibens läßt sich die Orientierung auch auf die Zeit beziehen – indem Schrift Geschichte und Biographie arrangiert. Schrift agiert als mehrdimensionale Intervention, die Wissen, Erkenntnisse und Informationen auf verschiedenen Ebenen bearbeitet. Sie absorbiert Wissen im Gedächtnis, durch affektive Besetzungen, Ersetzungen und Anschlüsse an den kulturellen Kontext und die Tradition; sie visualisiert und verräumlicht Erkenntnisse in einer dynamischen Ordnung, die durch ihre Selektivität ein spezifisches Verhältnis zum Ausgeschlossenen errichtet, das den Prozeß des Ordnen in Bewegung hält; und sie vermittelt Informationen, indem sie Botschaften in bestimmte Formen und Medien einbindet, die sie mitteilbar und verständlich machen. Letzten Endes wird Schrift für das Subjekt zur Vorbedingung der Wahrnehmbarkeit und Rezipierbarkeit von sozialer Gegenwart schlechthin, die nicht von selbst begreiflich ist. Gegenwart ist z. B. für Benjamin kein gegebener Fixpunkt; sie stellt sich erst in einer Darstellung her, die als Lesbarkeit verstanden werden kann. Sie zerstreut sich in ein „Netz aus Aktualitäten, Signalen und Bildern“, das mit Hilfe von Schriftlichkeit verdichtet, konsistent und begreifbar wird (Menke 1991, S. 88ff.).

Das schriftlich fixierte Wissen erscheint im 20. Jahrhundert in einer Fülle und Ausdifferenzierung, die dessen Wahrnehmung von jeder Beziehung auf Sprache lösen; es entsteht eine rein visuelle Schriftlichkeit, die die Vielfalt des gesellschaftlichen Wissens nur noch unzusammenhängend, punktuell und oberflächlich aufnimmt und die die Wahrnehmung der städtischen Umwelt durch das Subjekt präfiguriert: Nicht die Gesamtheit einer sozialen Umgebung wird aufgenommen, sondern nur disparat erfahrene Details bzw. singuläre optische Impressionen, zwischen denen ein Zusammenhang hergestellt werden muß. Das Subjekt stellt im Akt der Wahrnehmung von Wissen oder Außenwelt Zusammenhänge her, knüpft Querverbindungen zwischen den punktuellen Eindrücken und „spinnt seine eigenen Netze“ (Flusser 1989a, S. 150f.). Das heißt, es bezieht sich auf den unüberschaubaren sozialen Kontext per subjektive Projektionen, die die Wahrnehmung eines äußeren Zusammenhangs erst ermöglichen. Deshalb wird in der Literatur des 20. Jahrhunderts das sich auf Schrift beziehende Subjekt zum Beobachter seiner selbst; Kafka z. B. erfährt die Außenwelt nicht direkt, sondern per Projektionen des Erzählers auf die ihm entgegen-

tretenden literarischen Gestalten. Soziale Wirklichkeit ist dabei nur im Durchgang durch das Subjekt erfaßbar (Guntermann 1991, S. 84 ff.).

Um Projektionen darzustellen und zu Netzen zu verspinnen, bedarf es einer Projektionsfläche, die Sachverhalte wahrnehmbar aufzeichnet. Spätestens seit der Einführung des Buchdrucks stellt Schrift dieses Zwischenreich dar, das sich zwischen Subjekt und Welt, Subjekt und anderen Subjekten und sogar zwischen dem Subjekt und seinem eigenen Ausdruck ausbreitet. Gedruckte Bücher stellen mit Bedeutung beladene, visuelle Oberflächen dar, auf denen disparate Eindrücke registriert werden (Ong, S. 128 f.). Mit Hilfe der Psychoanalyse wird die beschriftete Oberfläche zur inneren Instanz des Subjekts, die als Schrift des Unbewußten vielfältige Einflüsse registriert und bearbeitet. Als Projektionsfläche wird Schrift zu einem Interface, zu einer „Benutzerschnittstelle“, die sich zwischen das Subjekt und seine Umgebung schaltet. Per Schrift präsentieren sich die mannigfaltigen soziokulturellen und biographischen Erkenntnisse und Erfahrungen auf einem Interface, das als aktuelle Figur und Einschreibung die Gesamtheit vergangener und gegenwärtiger Wirkungen zusammenfaßt und für ein Subjekt per mimetischer Bezugnahme verfügbar macht (Gebauer/Wulf 1992, S. 376 ff.).

Auch im Computer- und Medienzeitalter kommt der Mensch nicht ohne Schrift aus, wenn er sich als Subjekt in seiner Umgebung orientieren will (vgl. Haarmann, S. 21, S. 66 ff.). Schrift löst sich dabei von ihrer Abhängigkeit von Sprache und erhält den Charakter einer oberflächlichen Zeichnung, auf der sich Markierungen und Signale aus unterschiedlichen Erscheinungen und in verschiedensten Zeichensystemen und Wissenszusammenhängen eintragen (Sting 1992, S. 93). Auf diese Weise erstellt sie den Wissenskontext eines Subjekts, das Wahrnehmungen und Informationen mit den Kräften der Vermittlung, der Ordnung und des Gedächtnisses zusammenschließt und auf diese Weise als Schrift konzipiert. Im Verhältnis zum einzelnen Menschen werden alle Erscheinungen per interpretierende Lektüre in lesbarer Darstellung wahrgenommen, sodaß sich zwischen Informationen, Dinge und Subjekt eine „implizite, visuelle Rhetorik“ als orientierende Schrift einschreibt, die jeder Wahrnehmung vorausgeht (vgl. Moles 1989, S. 11 ff., Haverkamp, S. 40 ff.).

Die Lesbarkeit der Welt ist eine Fiktion, sie ist nur durch die Projektionen, Konstruktionen und Sinnansprüche des lesenden

Subjekts zu haben (Blumenberg 1981, S. 12f.). Doch seit den Anfängen der Schrift stiftet diese ein konstruiertes, durch subjektive Perspektiven geprägtes Verhältnis zur Welt, das das Subjekt per distanzierter Lektüre auf die Welt bezieht. Die Orientierung per Schrift vollzieht einen Bruch, der die Welt dem Subjekt nur auf dem Weg eines „schreibenden Lesens“, einer „entdeckenden Konstruktion“ zugänglich sein läßt. Lesbarkeit und Subjekt sind dabei komplementäre Figuren: Lesbar wird die Welt nur für einen Leser, der die Rekonstruktion von Welt per Schrift unternimmt. Und seit Kafka stellt sich das Subjekt im Prozeß des Schreibens selbst her; es äußert sich im Durchgang der Welt durch das Schreiben, in den Verschiebungen, Verdichtungen und Transformationen, die die Welt in der subjektiven Darstellung erfährt und die die Instanz des Subjekts zum Ausdruck bringen (Kafka 1983, z. B. S. 125f., S. 169f., S. 173).

Neuzeitliche Pädagogik und Schrift

Die Entstehung der neuzeitlichen Pädagogik basiert auf der Durchsetzung der Schrift als Instanz zwischen dem einzelnen und dessen Wahrnehmung der Welt. Diese Situation war um 1500 erreicht. Nach der Einführung des Buchdrucks wurden Bücher kleiner, transportabler und beliebig vielfältigbar, sodaß sie stiller und privater Lektüre zugänglich wurden (McLuhan 1968b, S. 136ff., Ong, S. 122–132). Als Folge davon konnte sich Schriftwissen beschleunigt ausbreiten und akkumulieren.

Auf diesem Hintergrund begründete Luther die Notwendigkeit einer schulischen Erziehung mit Hilfe schriftlicher Praktiken. Das vermehrte Buchwissen ließ sich nicht mehr auf dem Weg häuslicher Erziehung und eigener Erfahrung vermitteln. „Ehe das geschieht, so sind wir hundertmal tot und haben unser Leben lang alles unbedacht gehandelt...“ (Luther 1957, S. 78). Angesichts der Vermehrung des Wissens durch das Gedächtnis Schrift wird die Lebenszeit zu knapp, um ohne gezielte Erziehung genügend zu lernen. Und angesichts der Selbstverständlichkeit der Schrift bietet die persönliche Erfahrung keine nennenswerten Vorzüge mehr, die gegen den Wissenserwerb per Lektüre sprechen würden. Für Luther ist deshalb die Schrift „gewisser... denn alles Erfahren...“ (Luther 1978, S. 39).

Die zentrale Bildungsleistung Luthers war die Übersetzung der Bibel ins Deutsche und deren Reinigung von allen Kommen-

taren und Zusätzen. Damit machte er sie für die unmittelbare subjektive Lektüre und Interpretation verfügbar. Der einzelne Christ vollzog in der Auseinandersetzung mit der Schrift seine Selbstbildung zum Subjekt, das für seine innere Stärke und seinen Glauben selbst verantwortlich wurde und eine neue innere Stärke und Festigkeit gewann (Luther 1889, S. 299f.). Im Grunde stellte sich gleich mit der Einführung schriftgestützter Schulerziehung die Frage, wie angesichts der beständigen Vermehrung der Schriften das Wichtige vom Unwichtigen getrennt und das Verhältnis des Unterrichts zur Masse der Texte gestaltet werden könnte. Luther schlug den Weg dogmatischer Zensur vor, indem er die Bedeutung allen Wissens von dessen Bezug auf die Heilige Schrift ableitete. Was nicht in direktem Zusammenhang mit der Verbreitung der Heiligen Schrift stand, wie z. B. antike Texte, sollte für den Schulunterricht untauglich sein (Luther 1957, S. 82).

Erasmus von Rotterdam akzeptierte im Gegensatz zu Luther keine Zensur und errichtete ein erstes Bildungskonzept: Sein Lebensideal war nicht der fromme, sondern der „gebildete Christ“, der sich per Anhäufung von Wissen und Aufdecken der Irrtümer und falschen Annahmen der Wahrheit annäherte (Bornkamm 1983, S. 49). Für Erasmus war alles Schriftwissen bildsam; einerseits integrierte er den gesamten Kanon antiker Schriften in sein Bildungsprogramm, andererseits verschriftlichte er selbst den gesammelten Vorrat an weltlichen Sitten und Verhaltensregeln und trug so zur Vermehrung schriftlich fixierten Wissens bei (vgl. Elias 1976/1, S. 91 ff.).

Um das Problem der anwachsenden Stoffmenge und der Differenzierung nach Wichtigem und Unwichtigem zu lösen, führte Erasmus zwei Verfahren ein, die den weiteren Umgang mit Schrift entscheidend prägen sollten: Anstatt immer wieder dieselben Texte zu wiederholen, setzte er auf die lineare Lektüre. Der Weg zu Wahrheit erstreckte sich nun über die gesamte Lebenszeit des Subjekts, das sich Schritt für Schritt, Text für Text in einer fortschreitenden Bewegung dem Ziel annähern sollte (Erasmus 1968, S. 181f., Sting 1991, S. 125f.). Die anzustrebende Wahrheit löste sich dabei von jeder konkreten Schrift und schwebte über allen Texten; auch die Bibel war nur geistig zu verstehen, nicht dem Buchstaben nach. Per „Allegorisierung“ wurde die Wahrheit zu einer abgehobenen logischen Konstruktion, die als perspektivischer Fluchtpunkt des lesenden Subjekts die verschiedenen Wissensinhalte zusammenfassen sollte.

Erasmus integrierte die Funktionen der Schrift in den Bildungsprozeß. Die Ordnungsstruktur des Buchdrucks ging in den Bildungsgang ein (als lineares, schrittweises Vorgehen), zugleich lehnte er angesichts des künstlichen Gedächtnisses Schrift alle besonderen mnemotechnischen Praktiken ab. Erinnerung und Bildung wurden Resultat eines selbstverständlichen, puren Wissenserwerbs per Lesen und Nachlesen, per schriftlicher Vermittlung (vgl. McLuhan 1968a, S. 190, LeGoff, S. 115).

Comenius erweiterte diesen Bildungsansatz zu einer konsistenten, zusammenhängenden Bildungstheorie, die über die Schulerziehung hinaus die Aufgabe der häuslichen Erziehung als Vorbereitung auf die Schriftlichkeit bestimmte. Die Eltern sollten die Sprachbildung des Kindes vorantreiben, indem sie sein Sprechen von dialektischen und kindlichen Verzerrungen reinigten. Es ging um die Durchsetzung eines alphabetischen Redens, das Buchstabe für Buchstabe unter Berücksichtigung einer „eigentlichen Aussprache“ von einfachen Wörtern zu längeren Sätzen fortschreitet und dabei die Regeln orthographischer und grammatikalischer Korrektheit beachtet. Zudem sollte Kindern die Schule schmackhaft gemacht werden, die als ein „Spiel mit Büchern und Federn, süßer denn Zucker“ eingeführt wird (Comenius 1962, S. 49 ff., S. 70 f.).

Das schrittweise, lineare Vorgehen wurde für Comenius zur Verfahrensweise der Natur insgesamt; dementsprechend hatte die Schule einer „Natur“ des Kindes zu folgen. Er zerlegte die Gesamtheit des Bildungsgangs in Klassenstufen und geordnete Zeit- und Arbeitsschritte, die vom Einfachen zum Komplexen sowie vom Allgemeinen zum Besonderen führten. Die Bildung des Subjekts zerfällt in aneinandergereihte Einzelelemente, die wie die isolierten Buchstaben der Druckschrift erst in ihrer Zusammensetzung einen Sinn ergeben; daher wird es wichtig, daß die Schulbildung bis zum Abschluß vollzogen und nicht unterbrochen wird (Comenius 1960, S. 93 ff.).

Wichtige Vorbedingung der neuen Bildungstheorie ist die Transformation der Fülle schriftlich fixierten Wissens in ein handhabbares Curriculum, in eine Art pädagogisch verfügbares Gedächtnis (Comenius 1960, S. 88 f.). Zu dem Zweck unterstellt das schreibende Subjekt allen Dingen eine Grundordnung, die sich in einer allgemeinen Übersicht erfassen läßt. Wie Wissen per Buchstaben zu einem sichtbaren Text geordnet wird, so soll die Natur selbst die Dinge in geordneter, der „Anschauung“ zugänglichen Weise zusammenstellen. Die Naturordnung läßt sich per

einheitliche Perspektive und einheitliche Methode verkleinern, schematisieren und auf ein subjektiv erlernbares Maß zusammenschrumpfen: auf einen „orbis pictus“, eine pädagogisch aufbereitete Welt, die alles Wissenswerte in einem Bilderbuch zusammenfaßt. Zur Rechtfertigung seines Projekts grenzte Comenius ein pädagogisches All und ein darauf bezogenes „Allwissen“ vom Universum der umgebenden Welt und dem „Alleswissen“ ab (Wulf 1986, S. 97 ff.). Hintergrund des „orbis pictus“ war der im 17. Jahrhundert neu entdeckte Zeichencharakter der Natur: In allen Dingen der Natur steckt eine verborgene Schrift, die deren Bedeutung und Ordnung enthält. Zur Kenntnis der Natur konnte sich das Subjekt auf die Kenntnis und systematische Organisation der „anschaulichen“ Zeichen beschränken (vgl. Blumenberg, S. 74 ff., S. 92 f.).

Beschränkte sich das pädagogische All des Comenius noch auf ein Buch, so wurde es bei Rousseau zu einer rundum kontrollierten, von der Außenwelt abgegrenzten Zone, die den gesamten Lebensbereich des Zöglings umfaßte. Gemäß dem Konzept der „negativen Erziehung“ ist der Erzieher zwar unsichtbar, aber permanent anwesend, indem er das Lernumfeld des Zöglings absteckt. In der Distanz zur sozialen Umgebung erfährt der Zögling eine pädagogisch verarbeitete Welt, die ihn auf erzieherisch wirksame „Verpflichtungen“ und „Notwendigkeiten“ stoßen läßt. Rousseau kann unter solchen Umständen das Lernen aus Büchern zugunsten des Lernens aus „unmittelbarer Naturerfahrung“ ablehnen (Rousseau 1981, S. 14, S. 70).

Die Naturerfahrung Rousseaus ist allerdings reine Textanimation, die keinen Bezug zur Wirklichkeitserfahrung vorweisen kann, sondern auf einer schriftlichen Fiktion, einem Erziehungsroman beruht. Deshalb werden die Erfahrungen des Zöglings Emile zur Lektüre im „Buch der Natur“. Die Natur erscheint als ein allen Augen offenstehendes Buch; Lesen und Erfahren vermischen sich wie die pädagogische Natur mit der Vorschrift des Erziehers. Spätestens seit dem Werk der französischen Enzyklopädisten, das Rousseaus Erziehungstheorie vorausging, ist grundsätzlich alles beschreibbar geworden, und die Beschreibung der Dinge wurde zur gewöhnlichen Art, Wissen über die Welt zu speichern, zu ordnen und zu vermitteln (Blumenberg, S. 165 ff.). Ebenso trägt im 18. Jahrhundert die Bemühung der Pädagogik um Schriftlichkeit Früchte, indem die Analphabetenquote merklich zurückgeht und damit ein potentiell Lesepu-

blikum für Schriften aller Art entsteht (Schmidt 1989, S. 185 ff.).

Emile empfängt in seiner pädagogischen Zone eine rundum beschriftete Welt, deren Besonderheiten gar nicht mehr sichtbar werden. Lesen und Schreiben werden zu quasi-natürlichen Vorgängen, zum bloßen „Sprechen mit Abwesenden“. Emile benötigt zu seiner Alphabetisierung daher kein besonderes Curriculum mehr, er findet ganz selbstverständlich Geschriebenes vor, dessen pures Vorhandensein zum Lesen und zum eigenständigen Bemühen um Verständnis reizt (Rousseau, S. 101). Rousseaus Ablehnung einer lebensfernen Pädagogik der Bücher und der Wissensanhäufung leitet Erfahrung von einem schriftlichen Konzept ab, das einen reduzierten Ausschnitt aus der Fülle schriftlichen Wissens beinhaltet. Zwischen das Geschriebene und die Erfahrung des Zöglings schaltet sich damit ein auswählendes, ordnendes und vermittelndes Subjekt, der vor-schreibende Erzieher, der Wissen pädagogisch vorverdaut und dem Schüler den direkten Zugang zum Schriftwissen verstellt. Aus seiner pädagogischen Zone entlassen, bleibt der Zögling ein „Fremdling“ in einer ihm unüberschaubaren Welt, die ihm allein durch die selektiven und willkürlichen Einschreibungen seiner Erziehung erfassbar ist (vgl. Rousseau 1981, S. 365).

Die gesamte pädagogische Bewegung um 1800 vollzog eine Ausweitung der Schriftlichkeit hin zur Textanimation, eine „Wendung vom Bücherkram zu Lebensquellen“ (Kittler 1987, S. 66). Der Gestus gegen die Bücher verband sich allerdings mit keiner „Freiluftlebensart“, sondern mit „Stubenhockerei“ (Blumenberg, S. 217 f.), der es um eine Transformation des Lesbaren in Erlebbares und Realisierbares ging. So stand auf der anderen Seite der Bücherfeindschaft ein uneingeschränktes Vertrauen in die Möglichkeiten der Schrift. Bücher galten als eine „neue Welt, wo alles mehr den Winken der Natur gehorcht, als in der wirklichen Welt“. Die gesellschaftlichen Verhältnisse pervertierten und verzerrten die Natur; deshalb konnte Naturerfahrung nicht der direkten Auseinandersetzung mit Natur entspringen, sondern nur dem Kreislauf subjektiver Weltinterpretation mit Hilfe von Schrift, einer Lektüre, bei der „die Feder . . . stets zur Hand“ ist (Bergk 1971, S. 32, S. 351). Um die Welt zu erfahren, mußte das Subjekt „die Erscheinungen buchstabieren, um sie als Erfahrungen zu lesen“ (Kant in Bolz 1988, S. 168).

Keine Verkleinerungstechnik und keine Methode mehr konnte die Fülle des schriftlichen Wissensbestandes für das ein-

zelle Subjekt überschaubar machen und die Dissoziation von Subjekt und Gesellschaft verdecken. Einziger sich anbietender Ausweg war die Bezugnahme auf eine Innerlichkeit, die per selbsterfahrendem Schreiben nach außen gebracht werden sollte. Der gebildete Mensch wurde zum schreibenden Subjekt, das in Distanz zur Gesamtheit der Gesellschaft eine innere Welt ausbildet und aus sich herausschreibt. Schrift wird dabei zum quasi-natürlichen Ausdruck „innerer Stimmen“, der sich von allen besonderen technischen Fertigkeiten und rhetorischen Konventionen befreit; in der Literatur individualisierte sich der Schreibstil und näherte sich der gesprochenen Sprache an (vgl. Schmidt 1989, S. 394 ff.). Die Natürlichkeit der Schrift entsprang nach Kittler einer „mütterlichen Alphabetisierung“, die sich in zwei Etappen durchsetzte: Der erste Schritt dazu war eine Naturalisierung des Alphabets, bei der die Buchstaben nicht mehr als willkürlich galten, sondern als in der menschlichen Natur gegründet, „gewissen Regionen des inneren Sinns angehörig“. Die Philanthropen verknüpften zu dem Zweck das Alphabet mit natürlichen Metaphern und Ersatzsinnlichkeiten; Campe z. B. konzipierte eßbare Buchstaben als „Naschwerk“, um „Kindern auf eine leichte und angenehme Art lesen zu lehren“. In einem zweiten Schritt wurde Lesenlernen zum reinen Spracherwerb, der unter der Kontrolle der Mutter per häuslichem Lesen schon vor dem Schuleintritt stattfinden sollte (Campe in Kittler und Kittler, S. 33–37). Die Mutter wurde zur „natürlichen“ Zentralstelle einer Kulturation, die Schriftlichkeit als Ausgangspunkt aller Bildsamkeit enthielt.

Visuelle Schriftlichkeit und sprachlose Schreiberziehung

Um 1900 konstatiert Kittler den „Zerfall der großen Einheit Bildung“; die vorher in der Instanz Schriftspracherwerb zusammengefaßten Aktivitäten zerstreuten sich in getrennte, einzeln analysierbare Funktionen verschiedener Hirnregionen (z. B. sprech- oder schreibmotorisches Zentrum), „Kinder um 1900 lernen lesen, ohne zu verstehen, und schreiben, ohne zu denken.“ (Kittler, S. 219 ff.). In der Literatur wurde seit Nietzsche Schreiben wieder als Stil- und Schreibübung thematisiert, die keine innere Stimme visualisiert, sondern die nur das Kratzen der Feder als materielles Schreibgeräusch begleitet. Mit der Einführung der Schreibmaschine tauchte ein neues Verständnis von

Literatur als „Wort-Kunst“ und reines Spiel mit Buchstaben auf, das eher eine zufällige Kombinatorik von Buchstabentypen als Sinn, Bedeutung und einen sprechenden Autor zur Darstellung bringt (Kittler, S. 187–202).

Die Reduktion der Buchstabenschrift auf eine Zeichenkombinatorik ist das Resultat der Trennung der Schrift von der Sprache sowie der Entwicklung neuer, bildbezogener Schriftformen, die Erscheinungen jenseits des Sagbaren verschriftlichen lassen. Schrift verliert als phonetische Buchstabenschrift an Bedeutung, um sich als zeichenhafte Visualisierung und Orientierungsinstanz in Bereichen auszubreiten, die vorher Schrift nicht zugänglich waren. Mit der Fotografie kam eine neue Abbildlichkeit der Welt auf, die unmittelbarer und präziser erschien als Schrift und Sprache, die sich allerdings durch Ausschnitthaftigkeit und Beliebigkeit auszeichnete und eines zusätzlichen Elements bedurfte, das die Vielzahl punktueller Bilder zusammenfassen, ordnen und auf die subjektive Erinnerung beziehen ließ. Fotografie organisiert kein Gedächtnis, vermittelt keine Gegenstände und stiftet keine Ordnung; zu dem Zweck muß sie sich auf eine Beschriftung beziehen, die keine „Besprechung“ des Dargestellten, sondern Markierungen und Orientierungshilfen, also die Umstände der Darstellung liefert (vgl. Benjamin 1988, S. 246, Amelunxen 1989, S. 44f.). Der Film entwickelte das Verhältnis von Bildlichkeit und Schrift weiter, indem er den Menschen auf eine neue sprachunabhängige Weise zur Darstellung bringt. Nach Balázs wird in der filmischen Darstellung in Gesicht und Bewegungen ein „irrationales Selbst“ in Szene gesetzt, das „Worte nicht ans Licht fördern“ können (Balázs 1982, S. 53f.). Gleichzeitig läßt sich der Film als „Bewegungsschrift“ beschreiben, die mit der sichtbaren Welt genauso verfährt wie mit der gesprochenen Sprache: Sie wird zerstückelt, konserviert, montiert, und sie bezieht sich auf eine unbemerkte „Rhetorik des Blicks“, die das Sichtbare per filmische Inszenierung mit bildhaften Argumenten, kulturellen Schemata und einem visuellen Gedächtnis verknüpft (Beilenhoff, S. 468ff.).

Die Veränderungen der Schriftlichkeit schlugen sich im konkreten Schreiben zunächst in einem neuen Interesse am graphischen Aspekt der Schrift nieder, unabhängig von ihren sprachlichen Verankerungen. Faulmann z. B. sammelte die verschiedenen Buchstabentypen und visuellen Gestaltungen aller Schriftarten der Welt (Faulmann 1985). Im neu entstehenden Comic wurde entdeckt, daß sich Schrift per graphische Variation außer

zur Darstellung von bewußtem Denken und Sprechen auch zur Darstellung von Lautstärke, Bewegung und Emotionen eignet (Fischer 1986, S. 225–233). Im Bereich der Werbung wurde Schrift zur graphischen Gestaltung von Markennamen eingesetzt, die im Grunde unterschiedslose Produkte der industriellen Massenproduktion nicht einfach nur benennen, sondern per schriftlicher Visualisierungsverfahren mit Bedeutungen, Wünschen und Emotionen assoziierten (Reck 1987, S. 22–29, Murken-Altrogge 1977, S. 9–40). In der werbemäßigen Inszenierung unterläuft Schrift ihre Bindung ans gedruckte Buch und ans tradierte Wissen – die neue Schrift findet sich auf Plakaten, Produkten, Bildern und vielfältigen Gegenständen in der Außenwelt; darüberhinaus stiftet sie eine Beziehung zu einem dem bewußten Sprechen und subjektiv intendierten Schreiben nicht direkt zugänglichen soziokulturellen Gedächtnis, dessen Markierungen eine neue schriftliche Vermittlung zwischen Welt und Subjekt hervorbringen. Schulte-Sasse bezeichnet diese Markierungen als eher auf das Unbewußte und die Affekte einwirkende, variable „Images“, die die bewußte Reflexion des Subjekts und die Stabilität gesellschaftlichen Wissens unterwandern (Schulte-Sasse 1988, S. 444f.). Die emotional wirksamen „Images“ lassen die Konstitution von Wissen und Bewußtsein auf die Gedächtnisproblematik zurückführen: Sie stellen eine externalisierte Form der „*imagines agentes*“ dar, die in antiken und mittelalterlichen Mnemotechniken die Bewahrung und Wiedererinnerbarkeit von Wissen im Gedächtnis ermöglichen sollten.

Die neue Schriftlichkeit liefert quer zu den Bereichen der Sprache und der bewußten Reflexion angesiedelte visuelle Markierungen und Orientierungen für das Subjekt. Innerhalb des Subjekts verweist sie auf die von Freud eingeführte „Bilderschrift“ des Unbewußten, die er als rebusartige Geheimschrift jenseits von gesprochener Sprache begreift. Die unbewußten Markierungen und Besetzungen sind nicht direkt lesbar, sie müssen in körperlichen Symptomen und im Sprechen entschlüsselt werden (Wetzel 1991a, S. 53f., Blumenberg, S. 346ff.). Damit kehrt Freud das Verhältnis von Schrift und Sprache um: Eine stumme Schrift konstituiert ein unbewußtes, mit Affekten und Emotionen beladenes Gedächtnis, das jedem Sprechen vorangeht.

Die visuelle Schriftlichkeit fand auch Eingang in die Literatur. Kafka entwickelte ein vom Sprechen abgelöstes literarisches Schreiben, das auf einer direkteren Ebene als Sprache zwischen

dem Subjekt und seiner Außenwelt vermitteln sollte. Er bezeichnete Schreiben als ihm gemäße Äußerungsform, die er mit Schweigsamkeit „aus Überzeugung“ verband. Schreiben und Sprechen sind verschiedene Dinge; der „Schwung der Hand“ wird zum „Spieß, gekehrt gegen den Sprecher“ (Kafka 1983, S. 137, S. 160). Kafka stellt den Bezug seiner Schriften zur Außenwelt nicht per Beschreibung her, sondern eher per affektiv-emotionale Markierungen. Als „selbstbiographische Untersuchungen“ bringen sie eine fiktive, traumartige Innenwelt des Subjekts jenseits des Bewußtseins zu Papier (Guntermann, S. 81 ff.). Literarisches Schreiben soll die Trennung zwischen bewußtem Wollen und Gefühl aufheben und einem vorbewußten Gedächtnis des Subjekts zum Ausdruck verhelfen. Auf diese Weise ermöglicht es eine neuartige Selbst-Lektüre, deren Zugänglichkeit jedoch genausowenig gesichert ist wie die psychoanalytische Lektüre des Unbewußten. Kafka bezeichnete seine halbbewußt entstandenen Texte als persönliche „Schreckgespenster“ und seinen Handschwung als schwer zu entzifferndes „Gekritzel“ (Kafka, S. 150 ff.).

Ab 1900 schlägt sich die neue Schriftlichkeit auch im pädagogischen Umgang mit Schrift nieder. Die reformpädagogisch orientierte Kunsterziehungsbewegung rehabilitierte auf der einen Seite das von der Schriftsprache unabhängige Sprechen im Schulunterricht. Es wurde zugestanden, daß die Buchsprache eine im Grunde überhaupt nicht gesprochene Sprache darstellt, die bei Kindern fließendes Sprechen blockiert. Kinder sollten ihre eigene Sprache anwenden können, parallel dazu sollte die Schrift im „freien Schulaufsatz“ von ihren gesellschaftlichen Normierungen gelöst werden und ein kindliches Schreiben vor jeder kulturellen Disziplinierung ans Licht bringen (Kittler, S. 191 f., S. 238 ff.).

Die Entwicklung des Schreibunterrichts im 20. Jahrhundert beruht zum einen auf der Erkenntnis der Besonderheit der Schriftsprache in Abgrenzung zu allen Formen gesprochener Rede und zum anderen auf dem Versuch, die Ebene des bewußten, sprachgebundenen Schreibens zugunsten eines direkteren, visuell orientierten, mit affektiven Markierungen und Besetzungen agierenden Schreibens zu unterlaufen. Zunächst zielte die Neukonzeption des Schreibunterrichts darauf, eine emotionale Motivation für das Erlernen von Schrift einzusetzen. Brückl kombinierte die zwei Grundformen der alphabetischen Druck-

schrift (Kreis und Gerade) zu Images von Spielsachen (Ball, Spazierstock, Schlange, Reck), die das Schreibenlernen mit dem gefühlsbetonten Erleben verbinden sollten, um das kindliche Interesse zu wecken (Brückl in Schorsch 1992, S. 48–55). A. und E. Kern faßten in ihrer Ganzheitsmethode das „Schreibbild“ als „eine Gestalt“ bzw. als unauflösbar ineinandergreifendes Gesamtgeschehen im Sinne einer Bewegungsformel auf. Schreiben erscheint als visualisierte Körperbewegung, die per Übung und Augenkontrolle die Spannung zwischen einem vorgegebenen Vorbild und dem selbstgeschaffenen Nachbild ausgleichen soll. Der Lernprozeß führt vom anfänglichen, fehlerhaften Gekritzeln zur Deckung mit der Gestalt, d. h. zur richtigen Schreibweise (Kern in Schorsch, S. 56–62). Während die Ganzheitsmethode visuelles Schreiben noch in enge Beziehung zu gesellschaftlichen Vorbildern setzt, betont Lämmels Bewegungsmethode den Bezug der Schrift zum Subjekt und dessen körperlicher Expression. Schreiben wird zum „Schwung“; ein dynamisch-rhythmisches Schreiben soll wie Kafkas Handschwung den kindlichen „Eigenschwung“ visualisieren. Schreiben geht jedem Lesen voraus und nimmt die Eigendynamik des Schreibers zum Ausgangspunkt, um erst im nachhinein per allmählichem „Einspuren“ auf den gesellschaftlich akzeptierten Bewegungsrhythmus die graphische Spur einer gut lesbaren Schrift hervorzubringen (Lämmel in Schorsch, S. 62–70). Die Ebene bewußter Sprache und Reflexion wird zugunsten einer direkt in Schrift visualisierten subjektiven Expression unterlaufen, die als „natürliches Schreiben“ vorgestellt wird.

In den 70er Jahren betont Menzel, daß das Gedächtnis Schrift immer konkrete Inhalte enthält und daß Schreiben eine „kommunikative Handlung“ darstellt, deren wesentliches Element die Vermittlung des Geschriebenen an einen anderen darstellt. Die Reduktion auf expressive Schreibübungen erscheint ihm der Lernmotivation hinderlich; kindliches Schreiben wird auf einen Leser bezogen, der Bedeutungen entziffern soll. Die Motivation zum Schreiben soll durch das Erstellen von „Kritzelpfeifen“ mit „emotionalen Informationen“ erreicht werden, die einen Absender und eine Anschrift erhalten. Der Schreibunterricht wird zum Briefverkehr, bei dem die allmähliche Orientierung an der gesellschaftlich akzeptierten Schreibweise durch die Einsicht in die Notwendigkeit einer zur Verständigung dienenden, lesbaren und genauen Schrift begründet wird. Erster Leser der kindlichen Kritzelpfeifen ist der Autor selber, der sein Gekritzeln jederzeit gut

lesen kann. Menzel begreift Kritzelzeichen als ikonische, bildhafte „Primärzeichen“, die zur Fixierung von Bedeutungen geeignet sind und die erst später durch sekundäre Buchstabenzeichen ersetzt werden (Menzel in Schorsch, S. 70–78). Damit setzt er voraus, was andere vor ihm erst beibringen wollten: das schriftliche Fixieren und Markieren von Bedeutungen auf bildlich-visuelle Weise, unabhängig von Sprache. Kinder sind plötzlich von Natur aus zum Schreiben und Lesen fähig, einziges Problem ist die Beziehung ihrer eigenen Schrift auf eine für die soziale Vermittlung geeignete, gesellschaftlich akzeptierte Schreibweise.

In den 80er Jahren setzt sich die Verschriftlichung des Schreibunterrichts fort. Kritzelbriefe bleiben als Ausgangspunkt kindlichen Schreibens bestehen und werden zum diagnostischen Instrument, das die Einsicht der Kinder in die Funktionen der Schrift anzeigt (Valtin/Naegele 1986, S. 66). Im didaktischen Konzept von Bergk gerät der Schreibunterricht darüberhinaus zu einem „Handeln mit Schriftwörtern“, bei dem im Lauf des Unterrichts verschiedene Wörter auf unterschiedliche Art und Weise graphisch gestaltet, gesammelt und in der weiteren Unterrichtskommunikation benutzt werden. Mit Hilfe von Ja-, Nein-, Stoppschildern usw. werden Kennlernspiele durchgeführt und der Unterricht beeinflusst, damit die Kinder sich an „schriftliche Stellungnahmen“ gewöhnen. Durch die Beschriftung des Klassenzimmers und die Beschilderung des Schulgebäudes reproduziert sich die beschriftete Außenwelt in der Schule und in Unterrichtssituationen. Zentral ist dabei das Aufspüren der Wirkung von Schriftwörtern, „die als Verbote, Hinweise, Aufforderungen auf Schildern stehen“ – die also die emotional aktivierende, visuell orientierende Funktion von Schrift hervorheben (vgl. Bergk 1987, S. 39–56).

Die Neukonzeptionen des Schreibunterrichts tendieren dahin, Schrift in ein Verfahren visueller Markierungen unabhängig von Sprache umzugestalten, das jenseits der Vermittlung von Sinn vermittelnde, ordnende und gedächtnisbildende Funktionen übernimmt. Diese Funktionen verlaufen quer zur Unterscheidung bewußt-unbewußt, indem sie den Zugriff auf Wissen per nichtsprachliche Images und Rhythmisierungen organisieren. Lesen wird in diesem Zusammenhang zu einem Problem der Ästhetik, verstanden als visuelle Wahrnehmung (vgl. neuerdings Bütow/Schütze 1992, S. 20 ff.).

Die Veränderungen der Schriftlichkeit wirken sich nicht mehr

nur auf den Anfangsunterricht aus. Ludwig plädiert für eine Erweiterung des Aufsatzunterrichts zum allgemeinen Schreibunterricht, der den Schülern diejenigen Aufgaben vermittelt, die jeder Schreiber unabhängig vom konkreten Schreibanlaß zu erfüllen hat: Er hat sich zunächst auf ein Gedächtnis zu beziehen, indem er eine „Fokussierung der Wissensbestände“ durchführt; dann hat er das Wissen in eine Ordnung zu bringen bzw. zu „sequenzieren“; schließlich muß er das geordnete Wissen „in Formulierungen überführen, die sich für eine schriftliche Darstellung eignen“, d.h. er muß den vermittelnden Aspekt der Schrift berücksichtigen (Ludwig 1990, S. 13f.). Gedächtnis, Ordnung, Vermittlung sind die Funktionen einer Schrift, die sich als Interface zwischen das soziokulturelle Wissen und das Subjekt schaltet. Einerseits isoliert sie das Subjekt von der Gesamtheit des sozialen Kontextes; andererseits erlaubt sie partielle, bruchstückhafte Zugriffe auf den soziokulturellen Horizont einer Gesellschaft und ermöglicht die Markierung und Einschreibung des Subjekts in das Soziale.

Schrift als Selbsttechnik

In zahlreichen Gegenwartstheorien wird der Instanz des Subjekts jede Eigenständigkeit abgesprochen, es wird zum reinen Effekt sozialer Vorgaben und Funktionsabläufe. Flusser plädiert für eine neue Anthropologie, die den Menschen ohne jede Identität als „Verknotung (...) einiger sich überschneidender Relationsfelder“ konzipiert (Flusser 1989b, S. 52). Luhmann integriert das Subjekt in Form von „Bewußtseinssystemen“ als Schaltstelle in die Prozesse sozialer Kommunikation (Luhmann 1988, S. 890f., S. 901); und Schmidt bestimmt es zwar im Extremfall als „eine eigene Kultur“, die jedoch nur entsteht, da es in ein Netzwerk verschiedener sozialer Systeme mit abweichenden Realitätskonstruktionen als „Knoten“ eingebunden ist (Schmidt 1988, S. 46–52). Gegen ein rein relationales Subjektverständnis versucht Foucault im Rückblick auf antike „Praktiken des Selbst“ die „Selbstsorge“ als individuelle Askese und Herausbildung von Ethik zu rehabilitieren (Foucault 1985, S. 36f., S. 54, neuerdings in der pädagogischen Diskussion Dieckmann 1992, S. 693–706). Frank postuliert ein von allen Relationen unabhängiges, „unmittelbares, nicht durch Vorstellung vermitteltes Bewußtsein vor diesem Bewußtsein selbst“. Es geht ihm um ein Selbstbewußt-

sein, das keine Einheit im Sinne stabiler Bedeutungen und Prädikate stiftet, also keine feste Identität ausbildet, sondern sich als „Folge kontinuierlicher Transformationen“ begreift. (Frank 1988, S. 12–27) In diesem Sinn würde der Begriff „Subjekt“ an seine anfängliche Wortbedeutung anknüpfen: Es ist kein „Unterworfenen“ (Stross, S. 124), sondern ein „Vorliegendes“ oder „Unterliegendes“, auf dem weiteres Bewußtsein aufbaut (Rogozinski 1988, S. 202).

Im Verhältnis zur Schrift konstituiert sich das Subjekt ohne Zuschreibung von Eigentlichkeit oder Identität zunächst als „Unterlage“, als Aufzeichnungsfläche und Konversionsfeld von Denk- und Handlungsprozessen. Erst nach dem Akzeptieren dieser Basis sind Zuschreibungen von Bestimmungen möglich und kann ein Selbst als „konzeptionelles Konstrukt“ erscheinen, das eine „Erdichtung“ seiner selbst vollzieht (Schmidt 1988, S. 20f., Rousseau 1978, S. 675, S. 687).

Das Schriftsubjekt konstituiert sich in einem sich beständig erneuernden Entwurf, in einer Selbst-Skizzierung mit Hilfe der Techniken der Schrift, die die sozialen Einschreibungen und Zuschreibungen resümiert. Das Interface Schrift tritt an die Stelle historischer und soziokultureller Einwirkungen und Einbindungen. Es stiftet ein Gedächtnis, das quer zur Unterscheidung bewußt-unbewußt Erinnerungen präfiguriert; das Gedächtnis verbindet sich mit der Tätigkeit des Ordners und der Organisation eines Zusammenhangs der Einschreibungen, die zur Selbst-Vermittlung wieder auf Formen von Schriftlichkeit angewiesen sind. Schrift wird als Selbsttechnik zu einer spezifischen Art des Umgangs mit sich und anderen. Geschichte und Biographie als Schrift zu lesen, führt zu einer Verdichtung und einer in den Dimensionen des Selbst erfaßbaren Gestaltung, die nicht nur bewahrt und festschreibt, sondern ein Moment des Vergessens und der Distanzierung beinhaltet. Was deshalb in der Selbst-Beschreibung zum Vorschein kommt, ist vor aller Identität ein Abstand – eine unwillkürliche, irreduzible Differenz zum anderen wie zum Sozialen.

Selbstkonstitution mit Hilfe von Schrift führt zu keinem einheitlichen Menschenbild; erst mit dem Einsatz von Schrift taucht das Konstrukt eines über allen konkreten Erfahrungen und Erkenntnissen stehenden, abstrakten Menschen auf, um sich jedoch zugleich wieder in subjektive, parteiische und selektive Ansichten zu zersplittern. Diese nähern sich nie der Fiktion einer einheitlichen Konstitution *des* Menschen an; im Gegenteil zer-

streuen sich mit zunehmender Ausbreitung der Schriftlichkeit die Blicke immer mehr, sodaß sich das lesende und schreibende Subjekt mit seinen Konstruktionen in einer unüberbrückbaren Differenz erfährt. Zugleich beinhaltet jede Konstruktion eine Entdeckung; als lesendes Schreiben bleibt sie von den je konkreten historisch-biographischen Bedingtheiten des Subjekts abhängig. Diese Bedingtheiten lassen sich nicht durch ein allgemeines, biologisch fundiertes Konzept wie z. B. das des Konstruktivismus überlagern (Schmidt 1988), da sie sich nicht nur auf die Ebene dieser oder jener Konstruktion, sondern auch auf die Ebene des konstruktivistischen Konzepts insgesamt auswirken.

Von Schriften umgeben, schreibt das Subjekt seine Entwürfe in die soziale Umwelt ein und reißt eine Lücke zwischen dem Selbst und dem anderen auf. Diese Lücke bietet einen Ansatzpunkt, die Erkenntnis der sozialen Zuschreibungen zu bewahren und eine Widerspenstigkeit gegen die Immanenz gesellschaftlicher Zusammenhänge aufrechtzuerhalten (vgl. auch Frank 1988, S. 27).

Anthropologie der medialen Technologie

Problem/ Einleitung

Mit der zunehmenden Ausbreitung der visuellen Medien, der Informations- und Kommunikations (IuK)-Technologien ist die These vom Verschwinden der Schrift zugunsten des Bildes aktuell geworden (Virilio 1986a, Flusser 1989a). Würde sie zutreffen, dann hieße dies, daß damit die abendländische Denktradition ihr wichtigstes Fundament verloren hätte. Denn die abendländische Rationalität ist aufs engste mit der verschrifteten Sprache, mit der Alphabetisierung der mündlichen Sprache verknüpft. Würden die neuen Technologien/ Medien das Verschwinden der Schrift bedeuten, wäre dies das Ende der aus dieser Rationalität hervorgegangenen Kultur und ihrer Institutionen; es hätte letztlich die Auflösung eines bestimmten Typus von Wissenschaft und – daran geknüpft – das Ende des Menschen als Subjekt zur Folge. Auch für die Pädagogik könnte dies nicht ohne Konsequenzen bleiben. Denn die Schrift – als Voraussetzung des Buches – ist das Elementarste einer Pädagogik, deren Selbstverständnis sich über die Erzeugung des Subjekts, des Menschen als wissenschaftlich erzeugte Sprache, als Begriffssystem herstellt (Berr 1990a). Einer Pädagogik also, deren erstes Ziel die Alphabetisierung des Menschen ist, der ein Menschenbild zugrundeliegt, das den Menschen erst dann als solchen betrachtet, wenn er lesen, schreiben und rechnen kann.

Steigende Zahlen von sekundärem Analphabetismus in den hochtechnisierten Industrieländern werden vor allem mit der Ausbreitung der visuellen Medien in Verbindung gebracht und scheinen die These vom Ende der Schrift zu bestätigen. Doch könnten dafür auch andere Gründe verantwortlich sein. Einer davon ist die Zuwanderung von Menschen aus Ländern mit niedrigem Alphabetisierungsgrad, was vorwiegend auf die USA, immer mehr aber auch auf europäische Länder wie Deutschland

oder Frankreich zutrifft. Außerdem erzeugt die Computerisierung des Alltagshandelns, der Alltagskommunikation (z.B. Bank, Post, Verwaltung, Versicherungen, etc.), eine zunehmende Notwendigkeit des Lesen- und Schreibkönnens. Vor allem aber wächst mit der Computerisierung nicht nur die Verdichtung der sozialen Welt, der menschlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch die Wahrnehmbarkeit des Analphabetentums. Dem Augenschein und den erhobenen Zahlen nach läßt sich mit der Computerisierung der Zeichenproduktion sogar ein Anwachsen von Geschriebenem, von Publikationen, Zeitschriften, Informationsblättern u.ä. feststellen. Und dies scheint die These vom Verschwinden der Schrift zugunsten des Bildes eher zu widerlegen.

Darüberhinaus gibt es in den medientheoretischen Überlegungen, die sich mit dem Eindringen der visuellen Medien, der IuK-Technologien in die Kunst, in die Bildproduktion befassen, die These von der Auflösung des Bildes (Drechsler, Weibel 1991). Die Entmaterialisierung der Kunst, der Abbau des Bildes begann demnach mit dem 20. Jahrhundert. Jedoch wurde die von den Künstlern seit Jahrzehnten betriebene Immaterialisierung der Kunst erst in den Achtzigern, insbesondere mit der Ausstellung „Die Immaterialien“ von J.F. Lyotard im Centre Georges Pompidou in Paris 1985 in breiterem Maße zur Kenntnis genommen (Lyotard 1985).

Was also kann mit dem Verschwinden von Schrift und Bild im Zusammenhang mit den neuen Medien, den IuK-Technologien gemeint sein? Gewiß nicht das tatsächliche Verschwinden der Schrift, des Zeichens, oder das Verschwinden des Bildes, denn die Technisierung der Produktion von Schrift und Bild hat schon von jeher zu einer Vervielfachung von Bild und Text geführt – und daran ändert sich auch mit der Computerisierung nichts. Im Gegenteil. Diese erzeugt geradezu eine Daten- und Bilderflut. Insofern kann mit diesen Thesen nur zum Ausdruck kommen, daß sich unter dem Eindruck der IuK-Technologien/visuellen Medien die Bedeutung des Zeichens, ebenso wie die des Bildes, verändert haben muß.

Der Medientheoretiker Vilém Flusser (1989a) bestätigt die These vom Ende der Schrift/ des Buches mit der Verlagerung der Zeichenproduktion auf andere Träger, wie beispielsweise Tonband, Disketten, Filme, Videobänder, Filmplatten. Er geht davon aus, daß durch diese Entwicklung das Alphabet vom Digitalen abgelöst wird, die Zeichenproduktion ihren konsistenten

Charakter, der sich über die Linearität der Zeichenfolge, der linear darstellenden Argumentation hergestellt hat, verliert und in die digitale Ziellosigkeit „absteigt“. Flusser läßt sich in seiner Argumentation jedoch mehr von der veränderten technischen Funktionslogik in der Produktion und Verarbeitung der Zeichen leiten, als von dem Fakt des Schreibens oder Lesens. Auch wenn ein Text mit dem Computer geschrieben wird, reiht sich Zeichen an Zeichen, und der Rezipient hat einen Text vor Augen, der der alphabetischen Zeichenlogik folgt. Ohne Zweifel aber verändern die mit dem Computer einhergehenden technischen Funktionsmöglichkeiten die Einstellung zum Text, die Bedeutung der symbolischen Darstellung. Die Maschine als Speicher-, Textverarbeitungs- und -übertragungsmedium, vor allem als Zeichen- und Bildproduktionsmaschine, stellt die Differenz von Mensch und Technik infrage, da sie damit nicht mehr wie die mechanische Maschine über die Transmission von Kraft/Energie, sondern über die bloße Transformation von Sprache /Zeichen begriffen werden muß. Mit dieser Veränderung der technischen Funktionslogik rührt die Maschine aber an einem Kriterium des Menschlichen schlechthin.

Im folgenden Beitrag gehe ich deshalb der These nach, daß die Realisierung des Computers nicht nur neue Bestimmungen für die Technik und die Medien erlaubt, sondern auch das Selbstverständnis des Menschen in entscheidender Weise verändert. Denn mit der Realisierung des Computers läßt sich nicht nur die Maschine als symbolische Maschine denken, sondern damit wird es möglich, den Menschen als bloß formales System zu bestimmen und das Zeichen von der Verpflichtung der Repräsentation einer nicht-semiotischen Welt zu befreien. Dies ist, wie ich zeigen werde, die Voraussetzung, mit den neuen immateriellen Maschinen als Medium einer völlig formalisierten Sprache, die Welt so zu denken und zu erzeugen, daß nichts jenseits der formalisierten Sprache, also des bloß Menschlichen, existiert. Dennoch kann die Dingwelt, die sich dem menschlichen Denken entziehende Natur, als das Undarstellbare und gleichzeitig als der formalen Sprache –, nicht dem Zeichen – implizit gedacht werden, da jede Zeichenproduktion – zum formalisierten Sprechen geworden – immer im Rahmen eines immateriell-materiellen Kontextes steht. Mit dieser Entwicklung ist der Erzeugung der Welt in unendlichen Bedeutungskombinationen durch den Menschen und seiner technischen Medien keine Grenze mehr gesetzt als die durch den Menschen selbst bestimmte, wie beispielsweise in den

Diskussionen um die Grenzen der medizinischen Eingriffe oder den Grenzen einer Bio-Technologie deutlich wird. Der Tod des Menschen (Foucault 1974), der unter dem Eindruck der immateriellen Technologien, Medien, mit dem Verschwinden eines bestimmten Rationalitätstypus einhergeht, bedeutet zwar das Ende des Subjekts, nicht aber das Ende des Menschlichen. Im Gegenteil: *Das Anthropologische im Sinne des Menschlichen als mediale Technologie, als kontextuelle Sprache wird absolut.*

Wenn ich in dieser Weise der Frage nach der Bedeutung der neuen Technologien, der neuen Medien, für die Veränderungen im Verständnis vom Menschen nachgehe, dann drängt sich dem Leser/ der Leserin sicherlich die Frage auf, was die Veränderung der technischen Funktionslogik und ein daraus sich ergebendes verändertes Verständnis vom Menschen mit der Pädagogik zu tun hat? Denn es gehört zur Tradition der Pädagogik, vor der Technik die Augen zu verschließen, auch wenn sie noch so sehr die Erziehungsrealität, den erziehungswissenschaftlichen Diskurs mitbeeinflusst. Ein Symptom dafür ist, daß in kaum einem pädagogischen Wörterbuch die Begriffe „Technik“, „Maschine“ u.ä. vorkommen, obwohl sich Wörter, die von eindeutig technikorientiertem Denken zeugen, wie „Methode“, „Medien(einheiten)“, „Didaktik“, „Transfer“, „Transformation“ bis hin zu „Selbsttätigkeit“, „Selbstorganisation“, „Information“, „Kommunikation“ u.ä. im erziehungswissenschaftlichen Diskurs häufen. Selbst das Elementarste der Pädagogik, das Schreiben, die Schrift, wird mit dem Erscheinen des Computers technologisch.

Dieses technikferne Selbstverständnis der Pädagogik rührt insbesondere von ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition her, in der der Mensch als das Humane, die Technik hingegen als das Nicht-Humane erscheint. Folglich ist das Menschliche etwas vom Technischen verschiedenes. In einer Pädagogik/ Erziehungswissenschaft, die sich mit der Erziehung des Menschen befaßt, kann insofern die Auseinandersetzung mit der Funktionslogik der technischen Medien, mit Technik, als unbedeutend, marginal betrachtet werden. Allenfalls interessiert die Wirkung der über Medien/ Technik transportierten Inhalte oder Zwecke auf das Bewußtsein, das Verhalten oder die Emotionalität des Menschen. An dieser Einschätzung des Verhältnisses von Mensch und Technik hat auch eine gesellschaftswissenschaftliche Wendung innerhalb der Erziehungswissenschaft grundsätzlich nichts verändert. Zwar setzt sie sich kritisch von einem bloß geistes-

wissenschaftlichen Verständnis von Erziehung und der damit einhergehenden Ausklammerung der Bedeutung des Sozialen ab, aber auch hier bleibt die Technik als Teil der sozialen Dimension Arbeit dem Menschen etwas Äußeres, das ihn seiner wahren, menschlichen Natur entfremdet. Technik wird hier als Mittel zum Zweck verstanden, das zur Instrumentalisierung des Menschen, der menschlichen Fertigkeiten, Fähigkeiten, des menschlichen Bewußtseins im Sinne eines äußeren Zweckes beiträgt. Erziehung, Bildung wird in diesem Verständnis zur Sozial-Technologie, da sie – ebenfalls nur Mittel zum Zweck – über die Didaktisierung des Unterrichts, der Ausbildung, die Methodisierung und damit die Technisierung der menschlichen Verhaltens- und Bewußtseinsabläufe bewirken soll (vgl. Mollenhauer 1972; Blankertz 1970; Lempert, Wilke 1974; u. a.).

Wie ich zeigen werde, ist das o. a. erziehungswissenschaftliche Technikverständnis von einem aus der mechanischen Maschinenfunktionslogik abgeleiteten Mensch-Maschine-Verhältnis geprägt, dem ein duales Denken in Subjekt-Objekt, Geist-Körper/Materie, u.ä. zugrundeliegt. Das heißt, daß die Objektwelt – auch die Technik – als materialisierte Rationalität gilt, die wiederum als identisch mit dem symboleproduzierenden Subjekt gedacht wird. Mit den neuen Technologien sind diese Dichotomien jedoch brüchig geworden. Es ergibt sich daraus ein anderes Verständnis vom Menschen, das heißt, aus der Veränderung der Wahrnehmung entsteht ein verändertes Verständnis von Sprache und Körper/ Sinne, von Zeichen und Dargestelltem, von Immaterialität und Materialität, von Wissen und Realität, von Rationalität und Materie/ Technik/ Medien, von Rationalität und Irrationalität, von Wahrheit und Fiktion/ Imagination. Und dies kann nicht ohne Wirkung auf die Bedeutung der Erziehung bleiben.

Begriff und Bild

Die Realisierung des Computers hat es ermöglicht, Technik und Sprache äquivalent zu denken. Mit dieser von dem Mathematiker Alan Turing (1967), der in den dreißiger Jahren eine Zeichenproduktionsmaschine realisiert hat, verfaßten Bestimmung der Technik als symbolische Maschine, als formal-logisches Zeichensystem, als bloßes Programm und Kalkül, *löst sich der Begriff der Technik vollends vom Gegenständlichen*, wird Technik

nicht mehr über die Bewegung ihrer technisch-materiellen Bestandteile, nicht mehr über das Gemachtsein definiert. Dies hat weitreichende Konsequenzen für das Verständnis vom Menschen. Denn damit wird die Differenz von Mensch und Maschine, die sich mit dem Beginn der Moderne, mit dem Auftauchen der sich selbst bewegenden Maschine, konstituiert hat, obsolet.

Descartes, der das Denken der Moderne wesentlich mitgeprägt hat, bestimmt den Menschen nicht nur über die Differenz zu anderen natürlichen Wesen, sondern vor allem über die Differenz zur mechanischen Maschine, zum Automaten: *als Sprache*. Jegliches andere Ding, auch der menschliche Körper, kann im cartesianischen Denken nichts anderes als bloße Vorstellungen sein, die aus dem reinen Denken hervorgegangen sind. Denn wie die Realisierung der sich selbst bewegenden mechanischen Maschine, der Uhr, zeigt, ist die Dingwelt, die materiale Welt ohne eigenes Bewußtsein – lediglich die Materialisierung der Vorstellungen des Menschen. Die Dingwelt kann also nur über die Symbolisierung existent werden, die materialisierter Ausdruck des reinen Denkens ist (Descartes 1969).

Die damit verknüpfte Trennung des menschlichen Selbstverständnisses von seinem Körper und die Gleichsetzung des Körpers mit der sich selbst bewegenden mechanischen Maschine wäre nicht möglich ohne die Technisierung der Zeichenproduktion. Existierte bis zur Erfindung des Buchdrucks – auch in der formellen Kommunikation – die mündliche Sprache gleichberechtigt neben der skriptographischen, also der handgeschriebenen Sprache, so entsteht mit dem Buchdruck ein hierarchisches Verhältnis. Das heißt, die typographische Sprache drängt die beiden anderen Sprachtypen in den Hintergrund (Giesecke 1991). Mit der typographischen Sprache entsteht ein Kommunikationsmedium, das in seiner Erzeugung von der Hand und dem mündlichen Wort, vom Körper, vom Sprechenden losgelöst ist. Und dies bleibt nicht ohne Konsequenzen für das Verhältnis von Zeichen und Dargestelltem.

Das phonetische Alphabet wird bereits im antiken Griechenland als der Schlüssel für die Entstehung der Wissenschaft und Philosophie betrachtet. Platon (1958) sieht die Schrift und die Zahl als Himmelsgeschenk, das dem Menschen den Weg zur Vernunft eröffnet. Die Aneinanderreihung der Zeichen läßt das Ereignis zum Symbol, zum historischen Geschehen, zur Geschichte werden. Ereignisse werden durch das Festhalten und

Beschreiben mittels des phonetischen Alphabets materialisiert und als lineare Zeichenfolge sichtbar. Die Aneinanderreihung der Zeichen, die symbolische Darstellung, erzeugt eine Ordnung des Geschehens als symbolische Ordnung, das heißt, das Ereignis kann aus der darstellenden Argumentation heraus geordnet, systematisiert und letztlich konstruiert werden. In der Antike jedoch betrachtet man die Zeichen gegenüber den wirklichen Gegenständen – den Ideen – niederen Ranges. Sie gelten als ein Instrument dessen, was sie bezeichnen. Erkennen ist Schauen einer sich dem menschlichen Denken entziehenden Bewegung. Platon noch gilt als höchste Form des Wissens – so auch seine Schriftlichkeitskritik – ein Wissen, das über alle Zeichen hinaus der Gegenstände auf unmittelbare Weise ansichtig und einsichtig wird. Dies ändert sich mit der Neuzeit. Die neuzeitliche Wissenschaft ist mit der Erfindung eines völlig neuen Typus von Schrift verknüpft, den die Technikphilosophin S. Krämer in Absetzung zur phonetischen Schrift als „operative Schrift“ bezeichnet. „In der operativen Schrift wird die Schrift autonom gegenüber den Vorgaben des mündlichen Wortes. Operative Schriften sind graphische Hervorbringungen sui generis, die dann allenfalls versprachlicht werden können“ (1990, S. 22). Sprache wird damit zu einem formal-logischen System, in welchem zwar vieles notiert werden kann, das aber keine Verständigung mehr zuläßt (Krämer).

Mit der Ablösung der Sprache von den natürlichen Sprachen verliert sie ihren mimetischen Charakter. Sprache ist nicht mehr Abbildung oder Nachahmung eines Ereignisses, einer Handlung, sondern wird zur *Erfindung* im Sinne einer Schöpfung von etwas in der Welt, in der Natur nicht Vorkommenden. Vielmehr ist es die Erzeugung von etwas, das allein im Bewußtsein des Menschen existiert. *Mit der Sprache als bloßer Erfindung wird die Sprache selbst zur Maschine, zur symbolischen Maschine, insofern das Denken selbst mechanisiert wird.* Das heißt, es wird allein aus der Mechanik, aus der Struktur der Zeichen heraus erzeugt. Mit der Ablösung der Schrift vom mündlichen Wort wird der Mensch zum Beginn der Neuzeit zum „Ingenieur der Zeichen“ (Krämer), da diese soweit formalisiert sind, daß sie tendenziell in beliebiger Weise konstruiert und produziert werden können. Entscheidend für die Existenz des repräsentierten Gegenstandes ist allein die Konsistenz der symbolischen Repräsentation (Descartes 1979).

Wenn Descartes den Menschen als reines Denken, als bloße

Sprache definiert, dann will er Sprache im formalen Sinn verstanden wissen, also losgelöst von den körperlichen Einflüssen, wie sie sich im intuitiven Erkennen, in der visuellen, sinnlichen Wahrnehmung, in der Einbildungskraft, in der Emotionalität und Unmittelbarkeit im Sprechen ausdrücken. Denn es könne zwar zutreffen – so Descartes –, daß die Welt empfunden werden kann. Aber die Empfindung kann kein zulässiges Mittel der Erkenntnis sein, da ihre Wahrnehmung nur dunkel ist. Denn die Wahrnehmung der Empfindung, der Einbildungskraft hat zur Folge, daß sich Bilder von den Dingen, von der Welt in unser Bewußtsein drängen. Diese Bilder jedoch sind in ihrem Erkenntnisgehalt unscharf und die Dinge können damit nicht begriffen werden; es kann mit ihrer Hilfe nicht zwischen wahr und unwahr unterschieden werden. Da als Erkenntnis nur gelten kann, was als klar und richtig eingesehen worden ist, also den Regeln der formalen Logik gehorcht, muß Erkennen im Sinne Descartes heißen: im Rahmen einer regelgeleiteten Vernunft die sinnlichen Wahrnehmungen solange zu bezweifeln, bis sie klar und deutlich gedacht werden können (1960). *Wahrnehmung ist damit gleichgeschaltet mit Erkenntnis*, ist zum regelgeleiteten, methodisierten Denken, zur formallogischen Sprache geworden.

Die Unzulänglichkeit der Bild-Wahrnehmung im Erkenntnisvorgang hat bereits Platon in seinem Höhlengleichnis zum Ausdruck gebracht. Diejenigen, die in der Höhle blieben und die Schattenbilder an der Höhlenwand, die hinter ihrem Rücken durch ein äußeres Licht entstanden, als Realität nahmen, waren die in sich selbst Gefangenen, die Geblendeten, die Blinden. Nur der, der die Höhle immer wieder verließ und ins Licht des reinen Erkennens als das bloße Denken trat, hatte die Chance, die Wahrheit zu schauen, der Wahrheit teilhaftig zu werden. Der Wandel in der Vorstellung vom reinen Denken, vom bloßen Begriff, der in den Überlegungen Platons und Descartes zum Ausdruck kommt, liegt zum einen in der Veränderung der Mathematik von der Geometrie in der Antike zur Analysis in der Neuzeit. Nicht zuletzt aber hängt dies auch damit zusammen, daß die Denker in der Antike vor allem auf die Wahrnehmungswerkzeuge ihres bloßen Körpers als Ausgangspunkt ihrer Wahrnehmung „beschränkt“ waren.

Die mit der Neuzeit vorgenommene völlige Trennung von Erkennen und sinnlicher Wahrnehmung, die mit dem Ausschluß der visuellen, sinnlichen, körperlichen Wahrnehmung aus dem Erkenntnisvorgang einhergeht, ist aufs engste mit der Entwer-

tung der körperlichen Wahrnehmungsleistungen durch die Erfindung optischer technischer Instrumente verknüpft. Das Fernrohr und wenig später das Mikroskop haben den Blick in die Mikro- und Makrodimension der Welt in unendliche Tiefen gehen lassen und *die Wahrnehmung, die Erkenntnis des Menschen vervielfacht*. Die Erkenntnisse, die auf den mit bloßem Auge wahrgenommenen Bildern beruhten, haben sich damit als begrenzt und falsch erwiesen. Die technischen Wahrnehmungsinstrumente haben das Verhältnis des Menschen zu sich und seiner Welt insofern nachhaltig verändert. (vgl. Böhme/ Böhme 1983; Kutschmann 1986). Der Einsatz der optischen Instrumente hat im wahrsten Sinne des Wortes vor Augen geführt, daß die Wahrnehmungsleistungen der technischen Artefakte, die auf der Basis der menschlichen Rationalität geschaffen wurden, die Wahrnehmungsleistung der von einem nicht-menschlichen Schöpfer produzierten Wahrnehmungswerkzeuge um vieles übertreffen. Die optischen Instrumente machen offensichtlich, daß die mit der körperlichen Wahrnehmung erzeugte Endlichkeit des Denkens, sich mit der technisierten Wahrnehmung zwar nicht verunendlichen, aber doch vervielfachen läßt. Und es bestand die berechtigte Aussicht, daß die Verbesserung, Verfeinerung und Vervielfältigung der technischen Mittel die Welt, die aus dem bloßen Denken des Menschen entstanden ist, gegenüber der bloßen körperlichen Wahrnehmung ins Unermeßliche anwachsen lassen wird (ausführlicher dazu Berr 1990a).

Die Erzeugung der Welt als bloße Sprache und die damit verknüpfte Loslösung des menschlichen Selbstverständnisses von seinem Körper muß bei Descartes noch dadurch begrenzt bleiben, daß die Bewegung des Automaten, der sich selbstbewegenden Maschine, nur scheinbar selbsttätig war. Noch muß der Mensch sie aufziehen, müssen die Federn der ersten Automaten von Menschenhand gespannt werden. Die als Materialisierung einer abstrakten Rationalität geltende technische Bewegung wird durch die Begrenztheit gerade der technischen Materie eingeschränkt. Insofern muß das Zeichen im neuzeitlichen Denken noch symbolischer Repräsentant, das heißt, Stellvertreter für etwas sein, das selbst nicht semiotischer Natur ist. Dies sollte sich erst mit der Realisierung des Computers ändern.

In Turings (1937) Formalismus dient ein symbolisches System nicht mehr bloß als Medium zur Beschreibung von etwas, sondern ist zugleich das, was es beschreibt. Turings Formalismus symbolisiert eine Maschine nicht nur, sondern *ist* die Maschine.

Die Maschine wird gleichgesetzt mit dem Programm, das das Verhalten der Maschine steuert. Konsequenterweise hat Turing Mensch und Maschine als äquivalent gedacht. In seinem Imitationsspiel zur Identifikation von Mensch und Maschine, das den Beweis für die Äquivalenz erbringen sollte, negiert Turing die physischen Komponenten sowohl des Menschen als auch der Maschine im Zeichenproduktionsprozeß (Turing 1967). Letztendlich war der Mensch damit zum formal-logischen, beziehungsweise abstrakten Symbolsystem, zur eigentlichen, zur symbolischen Maschine geworden.

Turings Mensch-Maschine-Bestimmung hat den Zeichen ontologischen Rang verliehen. Symbole sind hier nicht mehr nur Medien der Wahrnehmung, der Erkenntnis, die für Differenz bürgen, sondern stiften formale Äquivalenz. Turing vollendet, indem er die Materie völlig negiert und sie folglich mit dem abstrakten Symbolsystem gleichschaltet, den metaphysischen Diskurs und hebt ihn damit gleichzeitig auf. Mensch und Maschine werden bloßer Geist, die von Descartes angestrebte bloße formale Sprache (Vgl. dazu ausführlicher: Berr 1993; Krämer 1990)

Pädagogik als Disziplin und Sprache

Das 18. Jahrhundert ist das Jahrhundert der Pädagogik, aber auch der Androiden. Ein Android ist eine mechanische sich selbst bewegende Maschine, die eine bestimmte Funktion – wie Schreiben, Klavierspielen, Turnen, o.ä. – ausführen kann, indem ein einfacher Algorithmus in eine Bewegung des Körpers transformiert wird. Dieser Ablauf kann von der Maschine zwar nicht selbsttätig verändert, aber beliebig oft in der gleichen Weise wiederholt werden. Dennoch gelten die ersten Androiden als Signum der gelungenen Naturbeherrschung (Meyer-Drawe 1991), sind sie Ausgangspunkt einer Hoffnung oder auch Befürchtung auf die Realisierung eines selbsttätigen künstlichen Menschen, einer künstlichen Intelligenz. In der Hoffnung drückt sich der Wunsch nach der völligen Beherrschung der menschlichen Natur aus; es ist die Hoffnung auf eine menschliche Natur, die nicht im Widerspruch zum methodisierten Denken steht, sondern ohne Abweichung und Eigensinn der menschlichen Vernunft folgt.

Die Uhrenmechanik des Androiden wird zum Antrieb einer Pädagogik, die in der Disziplinierung des Körpers, der mensch-

lichen Natur, eine notwendige Voraussetzung zur Erziehung des Menschen zum Menschen sieht. Denn der Mensch wird mit Kant, mehr noch als schon bei Descartes, ein transzendentes Sprachsystem, das über die wissenschaftliche Erzeugung der Sprache als objektive Wahrheit, als universeller Begriff entsteht (Kant 1978). Wie die neuzeitliche Naturwissenschaft die Dingwelt in Objekte ihrer Erkenntnis verwandelt, indem sie sie parzelliert, analysiert und gemäß der mechanischen Uhrenlogik wieder zusammensetzt, richtet die Pädagogik ihre Aufmerksamkeit ebenso auf die innere Bewegungsorganisation der menschlichen Natur. Das Innenleben der Uhr, nicht nur ihre Funktion, also die Vorgabe der linearen Zeit, sondern ihre innere Mechanik, der Zwangszusammenhang des Ineinandergreifens ihrer Einzelteile wird zum Vorbild für die Disziplinierung des menschlichen Körpers. Michel Foucault (1979) spricht hier von der „Mikrophysik der Macht“, die mit der „Makrophysik der Macht“, der Beherrschung des Funktionierens innerhalb sozialer Strukturen korrespondiert.

Die Uhrenmechanik am Menschen wird in der Pädagogik auf der Mikroebene vor allem in der zeitlichen Durcharbeitung der Tätigkeit, der Zusammenschaltung von Körper und Geste, der Zusammenschaltung von Körper und Objekt realisiert. Ende des 18. Jahrhunderts bereits zeigt der Unterrichtsplan die beabsichtigte Verengung des Zeitgitters. Die Haltung des Körpers beim Schreiben z. B. wird bis in die kleinste Geste codiert und diszipliniert. Eulenberg/ Bach (1891) haben in ihren „Regeln über die Körperhaltung beim Schreiben“ der Lage und Handhabung des Schreibheftes und der Schreibfeder besondere Beachtung geschenkt (Rutschky 1988; Foucault 1979; Berr 1990a).

Die Disziplinierung als Maschinisierung/Mechanisierung des Körpers geht einher mit einer Vorstellung und Konzeption von Bildung als Mechanisierung des Denkens – wie sie vor allem mit Descartes Postulat der Formalisierung des Denkens und dessen symbolischer Darstellung seinen Anfang nahm. Die Pädagogik der Moderne – insbesondere seit dem 19. Jahrhundert – schafft die Voraussetzung für die Entstehung des Denkens als formales, abstraktes Sprachsystem, als symbolische Maschine, wie sie sich in der Realisierung der Turingschen Zeichenmaschine vollendet. Sie schafft die Voraussetzung zur Bildung einer Rationalität, eines Geistes, der frei von unkontrollierbaren, unberechenbaren Regungen, Affekten des Körpers, frei von Bildern, Einbildun-

gen der sinnlichen Wahrnehmung und Empfindungen des Körpers ist, der ausschließlich den Regeln der methodisierten, wissenschaftlichen Vernunft folgt.

Im 18. Jahrhundert bereits wird diese mechanistische Auffassung der Erziehung von mehreren Pädagogen, wie Pestalozzi (1954) oder Rousseau, kritisiert. Rousseau postuliert in seinem Erziehungsroman „Emile“ (1989) ein Verständnis von Sprache, das nicht aus dem reinen Denken, sondern aus der Natur des Menschen kommt. Er entwirft darin eine Methode, die den Menschen als Diskurs, als eine Sprache konzipiert, die sich aus dem subjektiven Willen des Menschen generiert. Das heißt, daß in diesem Diskurs die symbolische Sprache sich über das Subjektive, *über die Beschreibung der Leib-Seele-Funktionen herstellt*. Die Einbildungskraft, die Empfindung, die inneren Bilder, die körperlichen Fähigkeiten, wie sie sich *im subjektiven Wollen und Handeln* äußern, sind Ausgangspunkt des Symbolischen, der Sprache, des Rousseauschen Diskurses. Was zunächst als Widerspruch zum Verständnis vom Menschen als abstraktes Symbolsystem erscheint, weil es die Natur des Menschen in die Sprachproduktion miteinbezieht und deshalb die Vorstellungswelt und die Natur des Menschen scheinbar versöhnt, ist letztlich nur ein materiell-funktionales Verständnis von der materiellen Welt, vom Körper, von den Dingen. Diese werden nicht mehr als gegenständliche Form, Bewegung, sondern *über die Beziehung, über die Organisation ihrer materiellen Bestandteile* gedacht. Und dies erlaubt Rousseau – anders als Descartes –, die Wirkungen, die Körperfunktionen darzustellen, ohne sie ursächlich begründen zu müssen, womit sich die Möglichkeiten, die Natur des Menschen als bloßen Diskurs, als bloße Sprache, zu erzeugen, *vervielfachen*.

Rousseau markiert mit der Konzeption des Menschen von der Natur aus, den Beginn einer anthropologischen Dimension in der Pädagogik. Es ist eine Anthropologie, die über die Diskursivierung der Leib-Seele-Funktionen als „Natur des Menschen“ entsteht, und zur Voraussetzung der Pädagogik/Erziehungswissenschaft als Disziplin und Sprache wird.

Bild und Zahl: Von der Photographie zur elektronischen Einbildungskraft

Jetzt nehmen mich die Gegenstände wahr, hat bereits der Maler Paul Klee gesagt. Mit der Erfindung des Mikrochip Mitte der siebziger Jahre ist diese zunächst unwahrscheinlich anmutende Äußerung Realität geworden. Denn damit ist der Computer nicht mehr nur Datenverarbeitungs-, Datenspeichergerät, sondern im besten Sinne ein Medienintegrator. Das heißt, damit ist die Speicherkapazität des Computers so ausgeweitet worden, daß es möglich ist, jedes andere technische Medium – auch das Bild – mit dem Computer zu koppeln (Rötzer 1991). Dies ermöglicht einerseits die technisch erzeugten Bilder, Videofilmbilder zum Beispiel, in das Computerbild zu integrieren, aber noch weitergehend können die Videobilder bereits durch Computersteuerung aufgenommen werden. Der Medientheoretiker Paul Virilio bezeichnet dies als ein „Sehen ohne Blick“ (1989, S. 136), also *ohne menschliches Auge*, da die Videokamera von einem Computer gesteuert wird. Dieser übernimmt für die Seh-Maschine die Aufgabe, die Umgebung zu analysieren und zu interpretieren, um den Bildausschnitt, die Bildumgebung/-realität über seine Datenerhebung zu bestimmen. Diese Form der Bilderzeugung hat seine praktische Relevanz vor allem im militärischen Bereich, in der medizinischen Diagnostik und in der industriellen Produktion; doch wird sie zunehmend auch im Transportbereich (Flugzeugsteuerung, Satellitenüberwachung der Autoverkehrswege, Verkehrsleitsysteme etc.) eingesetzt. Die computergesteuerte Bilderzeugung unterscheidet sich vom kinematographischen Film vor allem darin, daß die Logik des Filmbildes die „Präsenz der Vergangenheit“ war, wohingegen die computergesteuerte Bildproduktion die Realität der Präsenz des Objekts in Echtzeit auflöst. Das heißt, daß das Bild jeweils auf der Basis der Echtzeit-Daten entsteht. Damit *verschmilzt Objekt und Bild; die Simulation, das Bild wird Realität* (Virilio 1989).

Mit der Integration des Bildes in den Computer wird die zu Beginn der Neuzeit vollzogene Ausklammerung der visuellen Wahrnehmung aus dem Erkennen, aus der verschrifteten Rationalitätsproduktion, also die Trennung von Bild und Symbol wieder aufgehoben. Denn die Basis des computerintegrierten Bildes ist die *Zahl*; es sind die Rechenoperationen des Computers.

Dabei war der kinematographische Film – obwohl ein technisches Medium – in seinen Anfängen in den filmtheoretischen Überlegungen der europäischen Avantgarde (vgl. Balász 1972) als die Visualisierung des Lebens begriffen worden, die das Unbewußte, die Sinne, den Körper wieder zu Wort kommen läßt. Der Film war in Widerspruch zur vorherrschenden technischen Rationalität gesetzt worden. Ja er wurde geradezu als Mittel der Befreiung von den Verstellungen und Determinierungen der technischen Rationalität, wie sie sich im Projekt der Moderne als zunehmende Abstraktion der Wahrnehmung, des Denkens, als Verschriftlichung der Welt und deren Umsetzung in technische Geräte, Apparate und Maschinen darstellt, gefeiert.

Die technischen Bilder standen von Anfang an, also mit der Erfindung der Photographie Mitte des neunzehnten Jahrhunderts, im Widerspruch zum begrifflich geschaffenen „Bild“ von der Realität. Obgleich von Apparaten erzeugt, die selbst das Produkt der formal-logischen, abstrakten Rationalität waren, wurde der Photographie, mehr aber noch dem Film, ein Moment des Zufalls, und damit des Irrationalen, des Magischen zugesprochen (Benjamin 1977). Nicht zuletzt bestätigt sich dies auch darin, daß die Photographie, vor allem die ersten bewegten Bilder – abgesehen vom Kriegsschauplatz (was den Schlachten-Maler als Dokumentaristen ersetzte oder ergänzte) – zunächst auf Jahrmärkten, also auf Plätzen der Emotion, der Phantasie, Imagination und Gaukelei zu finden waren.

Die technischen Mittel der Filmproduktion, wie Großaufnahmen, Raum- und Zeitgestaltung, Bildanimation, Bildmischung und Beschleunigung, erhöhten die Vorstellung vom Einfluß des Zufalls, von der Sichtbarmachung des Unbewußten, also der nicht-rational erzeugten Organisation und Struktur des Films. Der Film wurde insofern als *die eigentliche Kunst* begriffen, da er nicht die Materialisierung einer vom Subjekt erzeugten abstrakten Rationalität war, sondern bloße Formung, bloße Gestaltung als Visualisierung des Unbewußten, des Undarstellbaren, des Nicht-Sprachlichen. Der Filmtheoretiker Béla Balász (1982) sieht deshalb im Film die Sichtbarmachung des Menschen als körperlich-emotionales, nicht abstrakt-symbolisches Wesen. Auch Siegfried Kracauer (1973) schreibt dem Film eine therapeutische Wirkung für den Menschen und seiner Welt zu. Die Erzeugung der Realität als Film-Kunst sei die „Errettung der physischen Realität“ von der Technizität der abstrakten symbolischen Rationalität.

Die computergesteuerte Bildproduktion ermöglicht die Vervielfältigung der film-technischen Möglichkeiten und damit der Bildgestaltung. Dies ist entscheidend für die Veränderung der Bedeutung des Bildes und der bereits in der Einleitung zitierten These von der Auflösung des Bildes als gegenständliches Objekt. Durch seine beliebige technische Reproduzierbarkeit mittels Photographie, Film, aber auch anderer Techniken wie Lithographie u. a., hat das technische Bild gegenüber dem gemalten Bild an Authentizität verloren und seinen gegenständlichen Status, ebenso wie seinen Abbildcharakter eingebüßt (vgl. Flusser 1983). Mit dem Film hat das technische Bild seinen statischen Charakter in das dynamische Moment des Prozesses aufgelöst. Denn mit den bewegten Bildern wird die *Bedeutung* des Bildes über die *Relationalität des Bildes zum Ganzen* erzeugt. Das heißt, mit dem Film hat das einzelne Bild für sich genommen keine sinnvolle Bedeutung mehr. Diese erhält es nur im Kontext der anderen Bilder, damit der Film als Ganzes entsteht. Das Ganze steht aber nicht für eine unterstellte oder übergeordnete abstrakte symbolische Ordnung, sondern bedeutet ein virtuelles Moment, ist die virtuelle Gestalt, die virtuelle Imagination. Heute würde man sagen, daß die Perzeption des Filmes bereits die Erzeugung einer *virtuellen Realität* – also einer Realität, die verschieden von den einzelnen Bildrealitäten des Filmes ist – *in der Wahrnehmung des Rezipienten* bedingt. Gerade dieses Moment der Erzeugung einer virtuellen Realität über die Imagination des Rezipienten ermöglicht den „Zugriff“ auf das Unbewußte. Insbesondere die Werbung (O. Wiener 1985), aber auch Musik-Videoclips nützen dies in zunehmendem Maße, indem sie über die filmtechnischen, filmästhetischen Mittel – nicht über den Inhalt der Bilder – auf die Erzeugung und Gestaltung einer virtuellen Imagination des Rezipienten zielen.

Mit der computererzeugten oder -gesteuerten Bildproduktion wird die Vervielfältigung der sinnlichen Wahrnehmung nicht mehr nur auf die Reproduktion des Gleichen, beziehungsweise auf die Erzeugung einer virtuellen Realität über die Imagination des Rezipienten beschränkt. Mit der Integration in das elektronische Medium löst sich das Bild in potentiell unendlich gestaltbare Punkte auf der Basis des cartesianischen digitalisierten Koordinatenkreuzes auf. *Das punktgesteuerte Bild* ist das Produkt formaler Rechenoperationen. Mit der Möglichkeit der Punktsteuerung werden unendlich viele Gestaltungs- und Bedeutungsmöglichkeiten nicht nur im Kontext der anderen Bilder,

sondern innerhalb des Bildes auf der Basis einer völlig formalisierten Sprache möglich. Die Realität des Bildes ist damit jedoch nicht mehr Abbild oder Entdeckung, nicht einmal mehr Simulation, sondern *Erfindung*. Sie ist nicht mehr nur die virtuelle Realität als die Imagination des Rezipienten, sondern *materialisierte virtuelle Realität* in dem Sinne, daß ihre Erzeugung ausschließlich auf der Basis potentiell unendlich kombinierbarer Zahlen geschieht, und dennoch erscheint sie als visualisierte, materiale Welt. Mehr noch als der Film ist das Computerbild also Kunst. Man könnte sogar von einer Vollendung der Kunst mit dem Computerbild sprechen, da es auf der Basis der Zahl nicht mehr Abbild, sondern bloße virtuelle Realität ist, die materiell erscheint und doch bloße Immaterialität ist. Der Gestaltung, Formung ist damit scheinbar keine Grenze als die der möglichen Zahlenkombinatorik gesetzt.

Die Integration des Bildes in den Computer bedeutet nicht, daß das Bild – als Ausdruck des visualisierten Unbewußten, der Emotionalität – der abstrakten formal-logischen Rationalität unterworfen wird. Vielmehr ist die Integration des Bildes in das Medium Computer ein Anzeichen dafür, daß – wie im weiteren deutlich werden wird – mit dem Computer die abstrakte Rationalität selbst eine andere geworden ist, so daß das in der Zeichenproduktion vordem Ausgeschlossene zugelassen werden kann.

Bild und Schrift als technologisches Medium einer kontextuellen Sprache

Die philosophische Anthropologie Helmuth Plessners definiert den Menschen, die Person als dreifach positional: „Das Lebendige ist Körper, im Körper (als Innenleben und Seele) und außer dem Körper als Blickpunkt, von dem aus es beides ist“ (1957, S. 293). Damit ist der Mensch Subjekt seines Erlebens, seiner Wahrnehmungen, seiner Aktionen und Initiativen. Der Mensch weiß und will. Er ist Erkennen, Begriff *und* Körper, sinnliche Wahrnehmung, Imagination, Bild. Mit einem Verständnis von Sprache, Denken als Wahrnehmung im Sinne von *Beobachtung*, Interpretation integriert Plessner den körperlichen Aspekt, die Natur des Menschen in die Sprache und hebt damit die mit der Neuzeit, die von Descartes vor allem bewirkte Trennung von Körper und Geist wieder auf. Zwar geht auch Plessner davon

aus, daß sich dem Menschen sein Körper-Sein nur über das Körper-Haben, also über die symbolische Darstellung erschließt. Dennoch ist die Bedeutung der symbolischen Darstellung gegenüber dem cartesianischen Denken verändert, da Plessner den Menschen nicht mehr nur mit der abstrakten symbolischen Sprache gleichsetzt. Da die Sprache, die symbolische Darstellung aus der Beobachtung als der Interpretation der materialen Welt, des Körpers generiert wird und nicht aus dem reinen, methodisierten Denken entsteht, *ist der Körper der Sprache implizit*, wird aber nicht von ihr repräsentiert.

Plessner begreift – in gleicher Weise wie Gehlen (1961) – den Menschen von seiner Aktion, vom Handeln her. *Handeln* wird aber nicht gleichgesetzt mit der abstrakten Sprache, wie etwa bei Turing, sondern *ist* ein funktionales Sprachverständnis, *eine Sprachstruktur*. Die Beschreibung des Körpers als Aktion erfolgt über die Beschreibung der Körpergrenze – heute würde man von der Beobachtung der Schnittstellen sprechen. Plessner definiert die Körpergrenze als eine den Bestand des Körpers gewährleistete Eigenschaft seiner selbst, nicht als bloßes virtuelles Zeichen (1975, S. 103 ff.). Die *Form* als Manifestation der Grenze wird zum wesentlichen Index der Lebendigkeit (S. XXII f.).

Deshalb werden Technik und Sprache/ Symbol hier als Ausdehnung, Ausweitung des Menschen als funktionale Sprache und nicht als Materialisierung einer abstrakten Rationalität verstanden. Sie werden zum Medium, zum bloßen Instrument. Zwar unterscheidet Plessner zwischen Mensch und Technik, da nur der Mensch, niemals aber die Technik Körper-Sein kann. Dennoch erscheint in seiner strukturellen Analyse von Mensch und Maschine weder der Mensch als Subjekt im Sinne eines immateriellen Begriffssystems noch die Technik als ein dem Menschen völlig differentes Objekt. Vielmehr ist der Mensch Teil einer Sprachstruktur, die sich über die Ausweitung der Körper-Geist-Seele-Einheit herstellt und die im Symbol oder der Technik ihre Form findet – also im Körper-Haben.

Gehlen (1957) hat den Zusammenhang von funktionaler Sprache und Handeln noch vor Plessner konstatiert, sein Augenmerk aber auf den Mangel in der biologischen Ausstattung der körperlichen Funktionen des Menschen gelegt. Allerdings sieht er darin keinen Nachteil, der verdrängt und mit der abstrakten Rationalität gleichgeschaltet werden muß, sondern die Chance des Menschen. In der philosophischen Technik-Anthropologie Gehlens – die pädagogische Anthropologie Bollnows (1983) schließt

sich hier an – wird der Mangel in der biologischen Ausstattung des Menschen geradezu als Bedingung für die Kreativität und den Fortschritt des Menschen betrachtet. Die mit dem biologischen Mangel einhergehende Hilfsbedürftigkeit wird als Offenheit, als Chance des Lernens begriffen. Denn gerade die durch die Hilfsbedürftigkeit des Menschen entstehende Offenheit ist Voraussetzung und Bedingung für die Notwendigkeit und die Möglichkeit der Erziehung, des Lernens, also einer Gestaltung und Formung des Menschen in Symbole und Technik über seine Natur hinaus, als Erweiterung seiner biologischen Determinanten, als Ausweitung seiner selbst im Rahmen einer funktionalen Sprache.

Das Verständnis von Sprache als Struktur hat mit dem kybernetischen Denken in beinahe allen Wissenschaftsdisziplinen an Bedeutung gewonnen. Dem kybernetischen Menschenbild hat Norbert Wiener (1952) zum Durchbruch verholfen. Dieser wurde – anders als Turing – durch den elektronischen Rechner zur Beschreibung des *empirischen* Verhaltens der Maschine angeregt. Wiener geht davon aus, daß Lebewesen/Maschinen Homöostate sind, die sich also „unterhalten“. Im Sinne des kybernetischen Denkens heißt dies: ein System von input – black box – output. Und es heißt, daß nicht mehr die Energie, sondern die Übertragung von *Information* die Homöostate erhält. Wiener begreift mit der Realisierung der Rechenmaschine das maschinelle System als ein „geschlossenes“ rekursives Regelungs- und Steuerungsmodell, das als Teil eines Ganzen in Beziehung zu diesem steht und über diese Beziehung definiert wird. Das bedeutet, daß die Maschine nicht mehr als triviale (Heinz von Foerster), also über einen einfachen linearen Algorithmus verstanden wird, sondern daß sie eine Rückkopplung innerhalb des Regelkreises erlaubt. Damit wird das Verhältnis Mensch und Maschine über die *Beziehung* zwischen den Entitäten, als eine Sprachstruktur begriffen und nicht mehr über die Organisation des Gegenstands, beziehungsweise der Identität des Individuums (Subjekts) definiert.

Wesentlich am kybernetischen Modell ist, daß die Generierung der Sprache von der Mikroebene ausgeht und mit der Makroebene, der abstrakten symbolischen Darstellung, gekoppelt werden kann. Damit muß die empirische Welt nicht mehr aus der formal-logischen, bzw. abstrakten Darstellung ausgeschlossen werden. Mit dem Modell der Kybernetik wird die materiale Welt, *werden die Körper-Funktionen zum Gegenstand*

operationalisierender Verfahren. Mensch und Maschine werden hier zum kognitiven System, zur Sprache als Gedächtnis, das mit seinem Körper über die für die Spracherzeugung notwendigen Wahrnehmungssensoren verfügt. Sprechen und Schreiben, ebenso wie die visuelle und akustische Wahrnehmung werden zur Empfangsstufe, die als Vorstufe zu den für die sinnvolle Sprachentwicklung notwendigen Begriffen und Abstraktionen definiert ist. Der Körper, das Nervenzentrum kann – als informationeller Übertragungsmechanismus der psychischen und kinästhetischen Funktionen verstanden – damit in den angewandten Informationswissenschaften, ebenso wie in den Geistes- und Sozialwissenschaften, als formales Modell generiert werden, ohne dem Vorwurf der Destruktion und Begrenzung der materialen Welt durch den abstrakten Begriff ausgesetzt zu sein, wie dies im metaphysischen Denken der Fall war.

Damit hat die maschinelle Zeichenproduktion, als Informationsübertragung, aber auch die Mensch-Maschine-Beziehung einen semantischen Aspekt erhalten. Mit Turings Modell der symbolischen Maschine und der Äquivalenz von Mensch und Maschine als formales System, als symbolische Maschine, müssen die produzierten Informationen als bloße Daten innerhalb eines abstrakten Sprachsystems betrachtet werden. Mit dem kybernetischen Denken wird in der symbolischen Darstellung/der Notation, der Mikroebene/dem Körper, dadurch Rechnung getragen, daß die Information eine als Pattern (Schema) definierte Semantik enthält, die sich über die „Spur“, die die Information im Gedächtnis abbildet, ergibt (Couffignal). Die Patterns sind in der symbolischen Sprache nur unvollständig abbildbar. Ein Pattern umfaßt den Kontext einer Information, eines Zeichens, den vorbewußten, den unbewußten sprachlichen Bereich, also Intuition ebenso wie Assoziation, bildliche Wahrnehmung u.ä.. Insofern ist ein Pattern nicht auf die diskursive Sprache beschränkt, sondern gilt ebenso für das Bild. Das heißt, daß mit der Funktionalisierung der abstrakten symbolischen Sprache das Zeichen nur über die Beziehung zum anderen Zeichen Bedeutung erhält, wobei es die Beziehung, das Zwischen-den-Zeichen ist, das über das abstrakte Zeichen Form erhält und die Bedeutung des Zeichens enthält. Sprache wird zum „ikonischen Zeichen“ (Couffignal), zur Sprachstruktur, zum Sprachbild. (Vgl. dazu ausführlicher: Berr 1993)

Die gegenständliche Form – dies gilt sowohl für die Schrift, für das Bild als auch für das technische Artefakt – wird damit zum

bloßen Träger der Bedeutung, ohne diese noch zu repräsentieren. Die Informierung als Formgebung ist damit bloße Gestaltung im Rahmen einer materiell-immateriellen Struktur, das heißt, im Rahmen einer Sprache, einer symbolischen Darstellung, die Träger – nicht Repräsentant – eines immateriell-materiellen Kontextes ist.

Insofern *löst sich die Grenze zwischen Technik, Zeichen und Bild auf*. Sie werden zu Medien einer kontextuellen Sprache; das heißt, sie werden zu Ausweitungen des Menschen, des Körpers und des Denkens als Information (Mc Luhan 1968a). Bild, Technik und Symbol werden zum bloßen Informationsträger, die lediglich die Veränderung eines früheren physikalischen Zustandes bedeuten. Ein Beispiel dazu: Das Erscheinen des Autos wird nicht mehr in der Tradition einer materialistisch fundierten Technikkritik interpretiert, nämlich daß es den Körper verdrängt, die Bewegung des Gehens ersetzt, sondern in dem Sinne, daß die Technik, das Auto, informiert, der physikalischen Struktur, der Sinnesorganisation eine andere Form gibt und somit die Bewegung des Körpers beim Autofahren (Schalten, Lenken u.ä.) anders als beim Gehen *gestaltet*.

Die Ausweitung des Menschen in eine funktionale Sprache, die in Analogie zu einem elektronischen – nicht mehr elektrischen – Schaltkreis gedacht wird, wird innerhalb der Medientheorie nicht nur positiv bewertet. Anders als Mc Luhan sieht Jean Baudrillard (1989) den Menschen als Prothese seiner technologischen Prothesen, der immateriellen technologischen Struktur. Es reduziere das Menschliche auf die immaterielle technische Funktionslogik. Denken, Fühlen und Wahrnehmen würden zur bloßen Kombinatorik formaler Kalküle. Demgegenüber hat Sherry Turkle (1984) in ihrer Studie über das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zu Medien und Technologien festgestellt, daß auch den Viel-Usern die Kriterien, die zum Unterschied von Mensch und Maschine führen, bewußt sind, wenngleich sie das Gefühl haben, daß das Programm eine Ausweitung ihres Denkens, ihrer selbst sei. Aber dieses Gefühl der Übereinstimmung zeuge bereits von einer Mechanisierung des Denkens, das gerade jene Aspekte des eigenen Selbst oder das der anderen als unangenehm, unberechenbar und unkalkulierbar empfindet, die jenseits des Maschinellen, jenseits der formalen Rechenoperationen liegen. Die Ausweitung der eigenen Person in die Welt des Kalküls ist für diese Jugendlichen die Bedingung für das Zustandekommen des Vertrauens in die Welt. Denn die Welt des

Kalküls ist kontrollierbar, perfekt und berechenbar. Anthony, ein junger Hacker: „Beim Computer kann man alles in hübschen kleinen Schritten machen, man braucht sich nicht zu sorgen, weil es immer einen Platz gibt, an den man zurückkehren kann. ... Beim Computer weiß man, was vor sich geht, und man weiß, daß am Ende alles hinhauen wird. Darum hat man beim Computer Vertrauen in sich, und das reicht schon“ (Turkle 1984, S. 267; vgl. auch: Berr 1984 und 1985).

Pädagogik als bloße Transformation der Sprache, als Gestaltung des Wissens, als bloße Formung

„Der Film brachte uns durch bloße Beschleunigung der Mechanik, von der Folge und Verbindung zur Welt der schöpferischen Gestalt und Struktur. Die Botschaft des Mediums Film ist die des Übergangs von linearer Verbindung zur Gestalt“ (McLuhan 1968a, S. 18). Ein strukturelles, kybernetisches Verständnis von Technik läßt diese als bloßes Medium erscheinen, das über seine bloße Form/Gestalt, Wirkung erzeugt, nicht über den Inhalt. Denn die Wirkungen der Technik – so Mc Luhan – zeigen sich nicht in Meinungen und Vorstellungen, sondern über die Veränderung der Organisation der Sinne oder der Gesetzmäßigkeiten der Wahrnehmung (1968a, S. 25f.). Insofern kann das Verhältnis des Menschen zur Welt, nicht mehr kausal-logisch begründet werden, sondern stellt sich über eine ständige Informierung als bloße Formgebung, Gestaltung her. Wo Technik zur Kunst – also zur bloßen Gestaltung, Formung – geworden ist, ist der Künstler der einzige Mensch „der der Technik ungestraft begegnen kann“, da „er als Fachmann die Veränderung in der Sinneswahrnehmung erkennt“ (Mc Luhan 1968a, S. 25).

Die Anthropologisierung des Technikverständnisses über die Äquivalenz von Technik und Kunst/Symbol begann mindestens Mitte des 19. Jahrhunderts mit der Elektrifizierung der Technik. Die elektrische Energieübertragung ist immer auch schon Informationsübertragung, wie sich bereits in der Bestimmung der Maschine bei Marx zeigt. Insofern ermöglicht die mit der Elektrifizierung bewirkte Mediatisierung der Technik eine Immateralisierung des Verständnisses der vom Menschen ausgehenden, produzierten Formen und Gegenstände, Artefakte. Insbesondere in der Kunst und Literatur, aber auch in der Linguistik, Sprachphilosophie (vgl. Peirce 1986; Jakobson 1992; Saussure

1967; u. a.). begann die Immaterialisierung der Bedeutung des Kunstgegenstands, des Zeichens. Das Schöpferische befreit sich von der Wirklichkeit (Natur) und erreicht eine Unabhängigkeit vom Objekt – seinen Anschauungen und Bildern. Denn *durch das Wissen löst sich der Gegenstand auf*, da er dadurch mehr als die Außenseite zu erkennen gibt – so formuliert Rudolf Lassahn in Anlehnung an die Erkenntnisse der Naturwissenschaften, vor allem der Relativitäts- und Quantentheorie (1979). Die Arbeiten von Piet Mondrian, Paul Klee, Moholy Nagy u. a., nicht zu vergessen das Bauhaus, auf der Seite der Kunst, die Arbeiten von Baudelaire, Mallarmé, Appolinaire, Benn, u. a. auf der Seite der Literatur zeugen von der Amalgamierung von Kunst und Technik aufgrund der Immaterialisierung der technischen Funktionslogik. Technik und Kunst werden als konstruktiver experimenteller Prozeß gedacht. Weder Technik noch Kunst sind länger – wie in der aristotelischen Tradition bis ins 19. Jahrhundert hinein angenommen – Abbild und Nachahmung, sondern sind die kreative Produktion, Konstruktion und Schöpfung von etwas Neuem. Sie sind *Erfindung*. Der „homo faber“ wird zu einem „homo creator“ (Lassahn). Technik wie Kunst ist „die Verwendung des Experiments zur Zertrümmerung der Wirklichkeit einerseits und zum Hervorbringen einer neuen artistischen oder künstlerischen Wirklichkeit, sowie der Auffassung, daß im Akt des Hervorbringens das eigentlich Kreative zu sehen ist, nicht im Produkt selbst“ (Lassahn 1979, S. 24). Sich auch auf Dilthey beziehend, kommt Lassahn zu dem Schluß, daß *die Bildung, Erziehung ebenso wie die Kunst unter dem Einfluß der Veränderungen in den Natur- und Technikwissenschaften sich vom Gegenstand löst und zum technischen Verfahren als kreativer Prozeß, zum Spiel wird*. „Technik in diesem spielerischen Umgang wird nicht zu einer den Menschen bedrohenden Macht, sondern zu einem Medium, mit dem (der Mensch, das Kind) in freier Konstruktion seine Welt gestaltet und sich selbst ausdrückt. Sie wird zu einem idealen Mittel der Bildung, der konstruktive Techniker tritt . . . gleichberechtigt neben den Künstler“ (Lassahn 1979, S. 74). Insofern folgert Lassahn, daß die Technik über die Äquivalenz mit Kunst den Weg zurück zum Menschen fand und zu „einem anthropologischen Datum“ wurde (S. 35).

Obwohl Lassahn die Gegenständlichkeit von Kunst und Technik in Wissen auflöst, argumentiert er auf der Basis eines metaphysischen Verständnisses von Mensch und Technik. Der Mensch ist das wissenproduzierende Subjekt, das die Technik,

ebenso wie die Kunst, in seinen Dienst nimmt, wenngleich nicht mehr das Produkt, sondern der Konstruktionsprozeß als Kriterium der Begriffsbestimmung von Technik und Kunst dient. Mit einem Verständnis von Technik als Verfahren, nicht als ein den abstrakten Vorstellungen entsprechend materialisierter Gegenstand, erteilt Lassahn dem klassischen geisteswissenschaftlichen Ideal von Mensch und Maschine zwar eine Absage, aber dennoch bleibt Technik wie Kunst auf die soziale Dimension des Menschen beschränkt. Insofern bezieht sich sein Bildungskonzept lediglich auf die technische Bildung, die er als künstlerische Erziehung verstanden wissen will.

Lassahn läßt in seinen Überlegungen unberücksichtigt, daß die Bedeutung der Kunst in Abhängigkeit zur Immaterialisierung der technischen Funktionslogik steht. Die Loslösung des Kunstverständnisses vom Gegenstand ist nicht Ursache, sondern Folge der Immaterialisierung des Technikverständnisses. Insofern bleibt Wissen und Wissenserzeugung nicht auf den Menschen als Subjekt beschränkt, sondern mit der Realisierung des Computers werden Mensch und Maschine zur formalen Sprache, zur symbolischen Maschine. Mit der Konsequenz, daß nicht nur die Technik als Gegenstand, sondern auch *der Mensch sich als Entität*, die sich über die Transzendenz, also die Repräsentanz des Zeichens hergestellt hat, *auf löst*.

Wie ich gezeigt habe, wird es mit der Realisierung der elektronischen Rechenmaschine möglich, die Übertragung als bloße Information, also bloße Formgebung und damit als Kunst im Sinne der bloßen Gestaltung zu denken (Mc Luhan). Damit wird – wie wir gesehen haben – Sprache zur bloßen Beziehung, und jede Repräsentation einer nicht-semiotischen Welt wird obsolet. Die Formalisierung der Sprache hat mit der Kybernetik 2. Ordnung, wie sie vor allem durch den Biologen Humberto Maturana (1982) bekannt wurde, darüber hinaus das Verständnis von Information als Beziehung immaterialisiert/ formalisiert. Information wird hier zur sozialen Kommunikation, zur Interaktion, indem das Wissen sich nicht mehr über die Information von einer Entität zur anderen herstellt, also über die Beschreibung der Funktion, sondern ausschließlich über *die Beobachtung der Wirkung der Funktion* (von Foerster 1989). Das heißt, daß die Wirklichkeit über die immateriell-soziale Kommunikation entsteht, da Sprache nicht mehr auf einen gegenständlichen Sprecher – sei es Mensch oder Maschine – verweist. Damit ist *Wahrnehmung zur bloßen sozialen Kommunikation* oder zur ma-

terialen Kommunikation (Gumbrecht, Pfeiffer 1988) geworden. Und daraus folgend muß Handeln, Verhalten zur bloßen Kommunikation, zur Wahrnehmung werden, da jede Funktion, jede Aktion, eben nur über die Beobachtung ihrer Wirkung, also über die *Bedeutung der Wirkung* erfahrbar ist.

Das Anthropologische der Technik kann insofern nicht mehr an den Menschen als Subjekt, an den ‚homo creator‘ – wie Lassahn formuliert –, sondern muß an die Sprache selbst geknüpft sein. Das heißt, daß das Anthropologische mit dem Tod des Menschen als Subjekt nicht verschwindet, sondern im Gegenteil wird es *universell*. Das Anthropologische wird zum Menschlichen, das identisch ist mit dem Technologischen als kontextuelle Sprachstruktur, als soziale Kommunikation. Die Universalität des Anthropologischen als mediale Technologie bedeutet, daß nichts neben der Sprache existiert, Wirklichkeit ausschließlich über die Operationen des Beobachters erzeugt wird. „Menschen können über Gegenstände sprechen, da sie die Gegenstände über die sie sprechen, eben dadurch erzeugen, daß sie über sie sprechen“ (Maturana 1982, S. 264). Allerdings findet das Sprechen im Rahmen einer immateriell-sozialen Kommunikation, einer kontextuellen Sprache statt, *womit der einzelne Sprecher, Beobachter, wiederum nur Teil oder bloßes Medium der Sprache als bloße Struktur sein kann.*

Welche Konsequenzen ergeben sich vor diesem Hintergrund heute für die Pädagogik, wenn der Sprechende, der einzelne Mensch, ebenso wie die zeichenproduzierende Maschine, das visuelle Medium zum bloßen Medium einer kontextuellen Sprache geworden sind? In diesem Beitrag ist es nicht möglich, dies erschöpfend zu thematisieren, so daß ich eher Fragen als Antworten, nur wenige Thesen dazu formulieren möchte.

Die unter dem Eindruck der Veränderung der technischen Funktionslogik einhergehende Anthropologisierung der Welt als mediale Technologie, als kontextuelle Sprache, hinterläßt auch im Verständnis von Erziehung und Bildung Spuren, die nicht ohne Wirkung bleiben können. Die seit Kant vorherrschende Vorstellung und Grundlage der Pädagogik, daß Erziehung und Bildung bedeuten, Sprache als Wissenssystem zu erzeugen, daß Pädagogik die Aufgabe hat, den Menschen als transzendentes Subjekt zu schaffen, verliert an Boden. Denn unter dem Eindruck der medialen Technologie wird Erziehung, Bildung selbst zum Medium der kontextuellen Sprache, das heißt, sie ist bloße Gestaltung, Formung im Rahmen einer kontextuellen Sprache,

einer sozialen Kommunikation. Erziehung ist nicht mehr Wissensvermittlung und Lehre, nicht mehr Transformation von Leben/Natur in Sprache, sondern die bloße Transformation von Sprache. Dies hat die Auflösung der aus der Subjekt-Philosophie hervorgegangenen, anthropologisch begründeten, pädagogischen Begriffe wie Kind, Erwachsener, u.ä. zur Folge. Auf der Grundlage einer Anthropologie, die zur medialen Technologie, zur bloßen kontextuellen Sprache geworden ist, bedeutet Erziehung als bloße Transformation der Sprache die Universalisierung der Erziehung, denn jede Kommunikation, Informierung, *gestaltet* die Sprachstruktur, formt die Wahrnehmung, *ermöglicht also Lernen*. Insofern wird aufgrund der Veränderungen der anthropologischen Implikationen die Modifikation erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe notwendig; seien es Begriffe wie Intention oder Ziel, sei es die Bestimmung der Differenz von Erziehung, Bildung und Lernen generell (Vgl. Luhmann, Schorr 1992; Marotzki/ Sünker, 1992; Mollenhauer 1987; Oelkers, Tenorth 1991).

Eine mögliche Überbietung der Pädagogik als materiale Kommunikation, als bloße Gestaltung, liegt möglicherweise in nicht allzu ferner Zukunft. Schon heute können Simulationsprogramme als Erfahrung von Geschichte und Zukunft (z. B. Global-World-Modell) eingesetzt werden. Doch haben diese Programme immer noch mehr den Charakter von Anschauungsmaterial. In interaktiven 3-D-Simulationen (Cyberspace) kann eine simulierte Welt kognitiv-materiell betreten, durchschritten und gestaltet werden. Das ermöglicht die Materialisierung der abstrakten Unterrichts- und Bildungserfahrung. Daß in der von J. Lanier entwickelten virtuellen Realität „Reality Built for Two“ zwei Kinder miteinander Ballspielen können, mutet schon beinahe banal an. Interessanter dürfte sein, daß eine Schulklasse anstatt im Buch über die Saurierzeit zu lesen, in einer virtuellen Realität gemeinsam auf Erkundung gehen kann. Jedes Kind kann ein Tyrannosaurus werden und sehen, was geschieht, wenn es seinen Nachbarn frißt... (Bröckers, 1991). Die damit möglichen Erfahrungsräume sind unerschöpflich und Erfahrung wird hier zur Performance des Beobachters, des Rezipienten. Cyberspace ermöglicht eine soziale Kommunikation, die in jede Haut, in jede Emotion, in jedes Bewußtsein eindringt. Cyberspace erlaubt die unendliche Transformation des Menschen als visualisierte Sprache, als immateriell-materielle Kommunikation.

Interaktive virtuelle Realitäten: Handeln als postsymbolische Kommunikation

Ein wesentlicher Einwand der Medienkritiker macht sich daran fest, daß die Kommunikation zwischen visuellen Medien und Rezipient einseitig ist. Der Rezipient, der Mensch wird zum passiven Zuschauer. „Wenn die Welt uns anspricht,“ so Günter Anders, „ohne, daß wir sie ansprechen können, sind wir dazu verurteilt, mundtot zu sein. Wenn sie uns vernehmbar ist, aber nur das, also nicht behandelbar, sind wir in Lauscher und Vo-yeurs verwandelt“ (1984, S. 60). Mit der Realisierung der virtuellen Realität ändert sich dies.

Cyberspace ist seit einigen Jahren das Wort, das eine Reise in ein mathematisches Zauberland verspricht. Es bezeichnet den virtuellen „begehbaren“ 3-dimensionalen Raum. Der Mensch, der Beobachter, tritt in eine völlig künstlich erzeugte mediale Welt, und kann sich darin seinen eigenen Vorstellungen gemäß bewegen. Cyberspace eröffnet dem „Beobachter“ eine Multiperspektivität der audio-visuellen Dimension. Er kann beispielsweise durch graphisch simulierte Moleküle fliegen, in denen er – als sei er selbst auf Molekül-Größe geschrumpft – herumklettern kann. Möglich wird dies durch ein Display (Bildschirm), das mit einem Rechner verbunden ist. Im Falle von Cyberspace ist der Bildschirm ein stereoskopisches Weitwinkel-Display, das – auf dem Kopf getragen und vom Benutzer durch Körperposition, Stimme und Gesten gesteuert – als flexible Interface-Umgebung entwickelt wurde. Das System umgibt den Nutzer mit einem multisensorischen, interaktiven Display-Environment, indem er die vollen 360 Grad einer synthetischen oder ferngesteuert aufgenommenen virtuellen Umgebung erforschen und mit ihren Komponenten in Kontakt treten kann. Ziel des Projekts ist es, sich den sensorischen und kognitiven Fähigkeiten des Menschen soweit wie möglich anzunähern. Bereits die einfachsten solcher Interfaces erlauben, daß der Mensch mit seinen gesamten Sensorien eintaucht. Das heißt, daß mit der Cybernautik, der kognitiven Simulation von Raum, Erkennen, Wahrnehmen nicht nur über das Denkvermögen, sondern auch über die Augen, Ohren und Muskelbewegungen geschieht.

„Sonata“, eine interaktive Videoinstallation, die auf der Berlinale '93 von dem New Yorker Videoinstallateur Grahame Weinbren vorgestellt wurde, reagiert auf die Annäherung und Bewegung des Kinozuschauers. Wandert der Finger nach links

geht der Film in die Vergangenheit, nach rechts in die Zukunft usw. Auf der Mediale '93 in Hamburg konnte der Besucher in eine simulierte Welt, die aus Klangdaten aus der ganzen Welt bestand, eintauchen. Seine „Sinnesorgane“ werden dabei zu einem Ultraschallsensor und zu einem künstlichen Auge: Ein Echtzeitkonzert erklingt. Die Klänge werden zudem auf weiteren Medien (Monitore) visualisiert und informieren über Anzahl und Eintreffen der Klänge in der Datenbank u.ä.. „Knowbotic Research“, eine Gruppe interdisziplinär arbeitender Wissenschaftler und Künstler, hat dieses Projekt realisiert. Eine Transformation von Körpern, beispielsweise von Tokio nach Berlin und umgekehrt, die räumlich, materiell, taktil, erfahrbar, wahrnehmbar werden, und damit Liebe zwischen zwei Menschen über den virtuell erzeugten Körper des Partners ermöglichen, sind nicht mehr nur bloße Träumerei.

Denn obwohl sich die Realisierung von virtuellen Realitäten, von interaktiven Simulationsumgebungen, in vielen Bereichen noch im Projektstadium befindet und die Produktion noch sehr kostspielig ist –, wird diesen Erfahrungs-Räumen bereits große Aufmerksamkeit geschenkt. Das liegt auch daran, daß die Idee des Im-Bild-Sitzens schon bei einfachen visuellen Simulationsprogrammen, wie sie im Training von Piloten, inzwischen vereinzelt auch bei der Ausbildung zum Erwerb der Auto-Fahrerlaubnis eingesetzt werden, seit Jahrzehnten existiert. Mit der Cybernautik muß das Im-Bild-Sitzen nicht mehr nur eine kognitive Vorstellung sein, sondern wird als kognitive Simulation materialisiert.

Cyberspace ist die technische Realisierung einer materiellen Welt auf der Basis mathematischer Rechenoperationen, die zwar immateriell, aber als visualisierte, materielle Dingwelt und nicht als abstrakte symbolische Zeichen, erzeugt wird. Man kann also sagen, daß die Cybernautik die Realisierung einer visuellen Sprache ist, und daß das, was mit dem Modell der Kybernetik noch Theorie war, mit der Cybernautik zur materiell erfahrbaren und gestaltbaren Realität wird. Es muß hier allerdings von einer Hyperrealität gesprochen werden, da die virtuelle Realität weder die sich dem menschlichen Denken entziehende Welt (Natur), noch eine Realität als bloßer symbolischer Realismus ist. Es ist vielmehr die „Materialisierung“ des Immateriellen (der formallogischen Sprache) als Immaterielles. Das heißt, daß Materialität nicht materiell-gegenständlich bedeutet, da die Materialität der virtuellen Realität eine immaterielle bleibt.

Der Computerwissenschaftler Jaron Lanier, der wesentlich an der VR-Technologie mitbastelt, will die Auflösung von Sprache und Bild als symbolische Repräsentanten mit der Realisierung interaktiver Simulationsrealitäten besonders deutlich machen, wenn er anstelle von visueller Sprache, von „postsymbolischer Kommunikation“ spricht. Damit kommt die Gleichzeitigkeit von Denken/ Sprache und Handeln zum Ausdruck. Handeln bedeutet Konstruktion, Aufbau und Bearbeitung der materiellen Welt. Postsymbolische Kommunikation heißt insofern, daß man Dinge in einer technischen, simulierten, also einer „Als-Ob-Welt“ macht, ohne über den Umweg der Beschreibung. Lanier glaubt daran, daß es vielleicht schon bald möglich sein wird, eine virtuelle Welt in allen Aspekten so schnell zu konstruieren, wie man über sie spricht. „Es ist eine Kombination von objektiver physikalischer Welt mit der Grenzenlosigkeit von Träumen und Imaginationen“ (zit. n. Bröckers 1991, S. 94).

Die Reise in die interaktive Realität ist eine Simulation des sichtbaren Geistes. Howard Rheingold beschreibt seinen ersten Ausflug in die interaktive Simulationswelt mit dem Empfinden, als würde er „durch ein Mikroskop für den Geist – nicht nur für die Augen – blicken“ (1992, S. 14). Mit der Sichtbarmachung des Geistes, des Denkens selbst, ist die visuelle technische Realität nicht mehr nur wie mit der Photographie und vor allem des Films die Visualisierung einer magischen Welt (Benjamin), sondern der Mensch ist zum Erzeuger der Zukunft selbst geworden. War die Präsenz des Films immer schon das Vergangene, so ist die Präsenz des Cyberspace immer schon das Zukünftige, das Gestaltbare, das Formbare. Mit der Cybernautik könnte Nietzsches (1977) Vorstellung von der Selbsterlösung des Willens Realität werden. Denn im Cyberspace trifft der Mensch nur noch auf den eigenen Willen. Der schaffende, der schöpferische Wille muß sich nicht mehr darauf beschränken, das Chaos, den Zufall als Bruchstück, als das Vergangene, als das „Es war“ umzuschaffen in ein „So wollte ich es“, um es zu erlösen. Mit der Sichtbarmachung des Geistes, des Denkens, als begehbarer und gestaltbare Welt/Realität erlöst sich der Wille von der Bruchstückhaftigkeit der Wahrnehmung, des Denkens, wenn er sagen kann, „Aber so will ich es! So werde ich's wollen!“ (Nietzsche) Und so geschieht's.

Erfahrung und Lernen

„Die Menschen ‚führen‘ ihr Leben, und sie müssen auch das noch lernen.“ (Spaemann 1989, S. 9) Der kürzeste Weg der Lebensführung, etwa über die Auslösung einfachster Reaktionen wie beim Pawlow'schen Hund, bleibt ihnen versperrt. Wir müssen lernen, weil wir nicht alles schon wissen und kein Fühlen und Verhalten unmittelbar feststeht; und wir wissen nicht alles auf immer oder bauen unser Verhalten um, weil wir erfahren. Die reflexiven Vermögen der Menschen sind mit den Pragmatiken ihrer Erfahrungen verwoben: Ihre kategorialen Bestimmungen, ihre technischen Regeln, ihre ethischen Normen hängen von ihren geschichtlich sich wandelnden Erfahrungsaktivitäten ab, die wiederum an die Formen von Repräsentation und Vorstellung gebunden sind. Die pädagogische Anthropologie, die deshalb wie jede Anthropologie provisorisch ist und in einer Suche nach dem „Wesen Mensch“ fatal würde, befaßt sich nicht mehr mit der Natur des Menschen oder seinem Wesen, insofern er erzogen wird, erzieht oder erzogen wurde, sondern arbeitet am menschlichen Selbstverständnis, an der Erklärung und am Abbau der Enttäuschungen, der Illusionen und Verblendungen, die hinsichtlich der natürlichen Vermögen und Schwächen der Menschen von ihnen selbst aufgebaut wurden, um ihren Mangel an unmittelbarem Zugang zu ihrer „Natur“ und an der Möglichkeit unmittelbarer Lebensführung auszugleichen.

Wenn diese Erkenntnis, daß der Mensch *Homo discens* ist, weil er sich selbst nicht in seiner ursprünglichen Vielfalt, sondern in einer sekundären Synthesis zur Erscheinung geworden ist, eine unstrittige Grundeinsicht auch der pädagogischen Anthropologie werden sollte, beschränkt sich Lernen nicht mehr auf die frühen Jahre des Curriculum vitae, sondern wird an die Lebenspraxis und die Dauer des Lebens jedes Individuums gebunden. Lernen fände erst ein Ende, wo es – etwa mit dem Tode – nicht mehr zu Erfahrungen käme. Entsprechend kann die Anthro-

logie nicht mehr suprageschichtliche Fundamenta suchen, von denen wir ja wissen, *daß* und – seit Herbart – *wie* sie *erworben* werden, sondern muß ihre Aussage der exzentrischen Positionalität des Menschen gegenüber der Natur, gerade seiner eigenen auch, radikalisieren, wo ihm keine absolute Selbstevidenz möglich ist. Wo aber die Anthropologie diesem „Fleisch der Zeit“ (Merleau-Ponty 1986, S. 150), also der menschlichen Erfahrung als sinnlicher wie als Erfahrungsurteil auch jenseits früher Kindheitsjahre pädagogische Qualität zuspricht, liegt ihr bereits die Einsicht zugrunde, daß der lernende Mensch nicht mehr nur lernt, weil er erziehungsbedürftig sei oder sich in gelungener Bildung zu vollenden habe; mithin die Einsicht, daß wir in allen anthropologischen Aussagen nicht nur Subjekte anthropologischer Aussagen über die Natur sind, sondern diese Aussagen in Konjunktion zu uns als Subjekten unseres historisch wandelbaren Aussagens stehen. So daß alle Natur insofern immer „menschliche Natur“ ist, auch wo sie sich als *Tier* oder als *Maschine* verhüllt. In der Anthropologie überhaupt reflektieren wir nicht nur über uns, sondern verhalten uns auch in dieser Reflexion zu uns selbst und unseren Aussagen. Die Anthropologie ist auf Selbstreflexion oder auf Reflexivität, auf den Aufbau eines immer provisorischen Selbstverständnisses umgestellt (vgl. Kamper 1973, S. 132 ff.), insofern wir auch noch die ganze Spanne dessen reflektieren, was in unserer Erfahrung an Gehalt gegeben ist, der sich nicht auf den *Begriff* des Menschen rückführen läßt. Die Erfahrung, auch *wo aus* ihr und *an* ihr infolge seiner prinzipiellen Offenheit als der Lernverfassung des Menschen gelernt werden soll, ist anschauliche und insofern konstituiert; sie ist zugleich Erfahrungserkenntnis und insofern konstituierend. Soweit die Erfahrung auch pädagogisch und darum in pragmatischer Absicht in Anspruch genommen wird, gehört sie weder allein in den Bereich der Lebenspraxis noch ist sie reiner Begriff der Wissenschaft. Die exzentrische Positionalität des Menschen hat auch radikal die wirklichkeitsbildende Funktion seines anthropologischen Aussagens über seine natürliche und geschichtliche *Conditio* zur Folge, insofern die Inhalte seiner Erfahrungen bereits deren eigene Bedingungen sind. Wir kennen Erfahrung nur noch im Rahmen einer solchen reflexiven Anthropologie, in der jede Erfahrung zugleich reflexive Erfahrung ist, eine Erfahrung mit unserer Erfahrung, in der wir uns auch zu uns selbst verhalten und insofern zur Selbsterfahrung kommen, die so wenig lehrbar ist wie irgendein Erlebnis und die

auf die ständige Veränderung unserer selbst infolge unserer Lernprozesse und damit zugleich auch auf die Unabgeschlossenheit unseres Selbstverständnisses abhebt.

Solange der Mensch in geschlossenen sozialen Kreisen und in sicheren traditionellen Zusammenhängen lebte und „es für Kinder keinen von der Erwachsenenwelt abgegrenzten Lebensbereich“ (Hengst 1981, S. 15) gab, war Erfahrung die Antwort auf diese Ausbildung der Fähigkeiten zur Lebensführung, ein Lernen im geschlossenen Kreis von Welt, Ich und Erziehung. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hatte dies noch „Erziehung durch das Leben“ (Thiersch 1983, S. 90f.) genannt, ohne damit einer impressionistischen Nähe zum Vitalen zu verfallen. Erfahrung sollte den „freien Raum“ zwischen Erbe und Umwelt, Prädestination und Freiheit füllen. Der Mensch war und wurde, was das Leben von der anfänglichen kustodialen Fürsorge der Pflegepersonen bis hin zu den überschaubaren Widerfahrnissen der Alltags- oder Lebenswelt aus ihm machte, wie es ihn prägte. Der Kultivierung einer eigenständigen und in funktionsspezifischen Systemen organisierten und kultivierten Lernform bedurfte es insofern noch nicht. Weil der junge Mensch auch noch ethisch-normative Unterscheidungen und Entscheidungen aus Erfahrung lernte, war in gewisser Weise Sozialisation ausreichend. Denn so wenig wie der Mensch den Horizont seiner Lebenswelt je überschritt, so wenig galt er als das „Prinzip der offenen Frage“ (vgl. Loch 1963). Alles Wissen ergab sich aus Erfahrung, sei aus der eigenen, sei es aus der durch Erziehung den Nachwachsenden in Form symbolisierten Wissens durch Ältere übermittelten. Umgang und „elementare Routine“ (Ariès 1975, S. 533) allein reichten hin, den Begriff der Erziehung zu füllen; Wollen und Können fielen so wenig auseinander wie Erziehung und Lernen (vgl. zur zeitgenössischen Inkommensurabilität von Lernen und Erziehung Prange 1992, S. 58ff.), und beides fiel in den Begriff der Enkulturation, die auch gegen den Durchgriff des lebensgeschichtlichen Fatums schützen sollte.

Anthropologisch gewendet geriet weniger die menschliche Erfahrung als Prozeß der subjekt- und bewußtseinsorientierten Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit in den Blick als eher die Erfahrung als ein Resultat, als Verfügbarkeit von Gelerntem, das selbst über körperliche und motorische Aneignungen und Einübungen wirkend gehalten wird und daher in Form zunehmender Lebenserfahrung davon entlastet, die gleichen Erfahrungen ontogenetisch abermals machen zu müssen, etwa immer

aufs Neue gehen zu lernen, oder sich phylogenetisch durch Wissensübermittlungen Erfahrungen zu ersparen, die die Altvorden bereits bewältigt hatten. Insofern gehörte einerseits der anthropologische Begriff der Erfahrung noch eher zu einer Theorie des Verhaltens als zu der des Handelns und war andererseits Lernen gewohnheitsmäßige Erledigung ganzer Erlebnisklassen (vgl. Gehlen 1986, S. 31). Diese Gewohnheitsbildung diente der „Erledigung“ und „Verfügung“, also einer Reduktion des Reizüberflusses, der Entlastung „dauernd zu wiederholender Elementarerfahrungen“ (Gehlen 1971, S. 36). Jede Entscheidung über das der menschlichen Plastizität Zuträgliche und das Zulässige, über Abzustellendes oder Verzichtbares fiel nicht in Hinsicht auf die Zukunft des Menschen als Individuum oder als Gattung; Erfahrung galt vielmehr als Ermöglichung von Lebenspraxis durch Reduktion ihrer offenen Fülle, als entlastendes Lebensresultat, als Weisheit des Alters und damit als Garantierung von Herkunft. Der Mensch *machte* Erfahrungen und lernte aus ihnen; er *verfügte* über Erfahrung als Leistungsfähigkeit und als Bereitschaft. Er bildete darum Gewohnheiten aus, noch bevor er sie sich reflexiv vergegenwärtigte; er legte sich die entlastende Gewohnheit zu, Gewohnheiten zu bilden. Insofern diese Erfahrung als eine Kompetenz zu Leistungen galt, begriff die Anthropologie den Menschen „im Modus des Könnens“ (Loch 1980, S. 191). In der pädagogischen Anthropologie galt diese Form des Lernens – ganz in der Nähe zur Sozialisation – als die mitgängige, als funktionale, die ganz wie das Lernen in Schulen, das dem Leben galt, die Antwort auf die Frage der möglichen Lebens- oder Handlungsrelevanz des Gelernten oder Wissens schon in sich trägt und in der darum *causae* und *effectus* des Lernens zusammenfallen. Das Leben war unter Absehung von der Idee einer „Erziehung, die vom Willen ausgeht und in seiner Regulierung aufgeht“ (Ballauff 1984, S. 84), *Magistra vitae*, lehrte *Mores* und verschuf Belehrungen; während aber gerade die zeitgenössische Pädagogik vor dem Problem zu stehen scheint, alle Belehrungen auch wieder zu Leben werden zu lassen, also „die Rückkoppelung der Erfahrungen in die Lebensführung“ (Roth 1966, S. 434) zu ermöglichen, da doch ein Verlust an Sinnlichkeit und Unmittelbarkeit, an Erfahrungsnähe die heute üblichen Formen organisierten Lernens präge (vgl. Hierdeis/Schratz 1993). Es entlastete zudem jede Reflexion über Erziehung von Legitimitätstheoretischen oder normativen Problemen. Die Klärung dessen, „was Sache der Pädagogik ist (und

– BD) daran hängt, was Erfahrung im allgemeinen und was pädagogische Erfahrung im besonderen ist“ (Prange 1978, S. 15), war noch keine Angelegenheit der anthropologischen Reflexion, weil die mit Hilflosigkeit, Plastizität, Mängelverfassung und Erziehungsbedürftigkeit begründeten Aufstufungen des Lernens oder curricularen Sequenzen in einem idealtypischen Lebenslauf durch Routine, Gewohnheit und Vertrautheit begründet waren, die erst infolge ihrer Auflösung zu erkennendem Verstehen der eigenen Erfahrungen und des eigenen Lernens und damit über die Leibgebundenheit des Erfahrens, der motorischen Auseinandersetzungen des Menschen mit seinen Umwelten hinaus eine Hinwendung zur Einsichtsfähigkeit und zum Erkenntnisverhalten der Lernenden zwangen, die zur endgültigen Zuerkennung transzendentaler Privilegien und zur zeitgenössischen Unfraglichkeit der pädagogisch-anthropologischen Leitidee der Selbsttätigkeit des Lernalters führten (vgl. Dieckmann 1989, S. 405 f.).

Wo ideengeschichtlich die pädagogische Anthropologie nach solcher pragmatischen Orientierung des Erfahrungs- und Lernbegriffs an Entwicklung und Entfaltung, am Reife- und am Lernvorgang (vgl. Roth 1966, S. 395) und auch infolge ihrer Anleihen bei der philosophischen Anthropologie mit deren Erkenntnis der „Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen“ (Schleiermacher 1983, S. 19) in ihrem Problemverständnis weniger auf die Bestimmtheit des Menschen und seiner Natur als eher auf seine Bestimmbarkeit, weniger auf den Menschen als ärmliches Wesen, auf seine Erziehungsbedürftigkeit, als eher auf seine Bildsamkeit setzte, änderte sich ihr auch die Perspektive: Sie reflektierte das Vernunft rationale, den Erkenntnischarakter der Erfahrung, wenn der Mensch nicht mehr nur ist, was Leben und Widerfahrnisse aus ihm machten, sondern das, was er aus sich selber macht; wenn also seine eigenen Reflexionen über seine biographischen Lernprozesse ihrerseits „sozialisationsrelevant“ werden. Lernen aus Erfahrungen erfolgt nicht mehr nach vorgeblich evidenten natürlichen Regeln infolge von Mängeln und Bedürftigkeit; Lernen ist, wo die Personen sich selbstreflexiv und lernend selbstbestimmen, keine ontogenetische Einlösung programmierter Naturnotwendigkeiten. Es verweist nun infolge seines Verstehens- und Erkenntnischarakters auf das Menschenmögliche und wird deshalb von *Herkunft* auf *Zukunft* umgestellt: Der Mensch bestimmt sich lernend nicht mehr generativ (durch Abstammung und Herkunft), sondern prokreativ (indem der Mensch sich selbst zu dem macht, was er

ist). In der pädagogischen Anthropologie soll ein Begriff vom Lernen aus Erfahrung das erforderliche Gleichgewicht zwischen Historisierung und Modernisierung herbeiführen: Anthropologische Einsichten sind nicht mehr Voraussetzungen der Erziehungspraxis; (Selbst-)Erziehung selbst wird zu einer der anthropologischen Voraussetzungen des Menschen (vgl. Pleines 1973, S. 19ff.).

Seit dem 19. Jahrhundert und also nach der Philosophie der Aufklärung, die zwar die Erfahrung als gleichsam sinnlicher Bedingung der Möglichkeit reflektierender Erkenntnis, damit aber auch die Erfahrung als geschichtliche erweist, ist die *Conditio humana* keine mangelhafte und darum zu kompensierende mehr, sondern posttraditional nun eine immer offene: Sie ist bestimmte (reflektierte) und bestimmende (reflektierende): Sie bleibt offene, soweit die Perfektibilität weder als „Keimkraft einer Entwicklung noch (als) eine Mitursache der Vollendung“ (Luhmann 1993a, S. 213) vorgestellt wird, sich nicht teleologisch verwirklicht, sondern die Prozessualität der freien Selbstbestimmung des Menschen anzeigt, derzufolge wir nicht erfahren, was uns schicksalhaft in Alltags- oder engen Lebensverhältnissen bloß widerfährt, sondern das uns Widerfahrende zur Erfahrung wird, weil wir mit ihm nicht rechneten und es uns insofern stets eines „Besseren“ belehrt. Wir lernen und sind bildsam, weil wir aus der Natur heraus- und in die Geschichte eingetreten sind, gerade weil wir unentwegt Erfahrungen machen, die aber niemals endgültig die Unbestimmtheit unserer Bestimmung aufheben können. Dennoch paraphrasiert – auch wenn die Pädagogik mit dem Zerfall geschlossener Lebenswelten „Kompensationen für den Verlust der alten Selbstverständlichkeiten im Umgang von jung und alt“ (Berg 1960, S. 75) suchen muß – der anthropologische Begriff der Offenheit nicht sofort ein zum menschlich unaushaltbaren Verlust ausgewachsenes Defizit an natürlichem Vermögen oder wirkungsgeschichtlichen Bindungen; nicht sogleich das Los des Knaben Kaspar Hauser, dem keine Herkunft mehr gewiß war und alles Mögliche offenstand. Er zeigt aber eine Veränderung seines Stellenwerts an. Wo auch die Anthropologie jenseits der Fürsorge früher Jahre an der Freiheit und an der Autonomie des Einzelnen orientiert wird, läßt sich nicht mehr ein Lernen an fremden Beispielen begründen, ein Lernen durch Übernahme, durch schlichte Kopie, schon gar nicht mehr in ethischer Hinsicht. Wer seitdem nur aus den Erfahrungen der Altvordern und ihren überlieferten Beispielen, von Beispiel zu

Beispiel lernt, sich an Erfahrungen anderer oder an Merkversen ausrichtet, obgleich jeder seine Erfahrungen unvertretbar selbst zu machen habe (vgl. Bollnow 1968, S. 221 ff.), gelangt nicht zur Selbstbefreiung, zur moralischen Denkungsart als Gesinnung. Erfahrungen anderer machen uns nichts einsichtig, weshalb auch Pädagogik sich niemals nur auf Erfahrung wird verlassen können. Die eigene Erfahrung wird aber jetzt nur noch lehrreich, wo sie zugleich Widerfahrnis, also nicht bloß „Informationsverarbeitung“ ist, sondern etwas Neues, was uns der Horizont unserer bisherigen Erfahrung nicht versprach, und Erfahrungsmöglichkeit, also immer weitere Horizonthaftigkeit oder Offenheit des Lernens integriert. Zum einen wird über den Erfahrungsbegriff das menschliche Lernen, das nicht mehr nur auf ein Ergebnis absichtsvollen Handelns von Lehrenden und so auf feste und bestimmte Inhalte eingeengt ist, im Rahmen einer „erfahrungsorientierten Pädagogik“ rekontextualisiert, indem das Lernen bis hin zum Aufbau von Kognitionen an Erfahrungswelten der Lernenden und ihre sinnlichen Aktivitäten rückgebunden wird (vgl. Geulen 1981). Und doch darf sich die Pädagogik nicht allein pragmatisch auf die selbstregulative pädagogische Wirksamkeit der Erfahrung als Sinnlichkeit und Urteil oder auf reflexives Lernen allein verlassen; oder kulturpädagogisch der bildenden Macht geistiger Inhalte vertrauen. Das mitgängige Lernen an und aus Erfahrung allein, nur „indirekte Erziehung“ reicht nicht hin, weil nicht jeder all jene Erfahrungen unvertretbar selbst machen kann, aus denen er gefordertes Wissen und Können bezöge. Denn der Einwand bleibt, „daß dieses Leben außerhalb der Schule keineswegs im ganzen schon Lernqualität enthält, ja, daß weite Teile dieses Lebens bestimmt sind von erfahrungsarmen und unanschaulichen Vorgängen (...), die nicht viel Lernmöglichkeiten bieten“ (Flitner 1990, S. 392).

So sehr darin neuzeitlich nicht nur eine Veränderung des Lernbegriffs als des Versuchs einer Kompensation der „Unbestimmtheit“ des Menschen, sondern auch eine Veränderung der Semantik des Erfahrungsbegriffs als des Ausgleichs des Mangels an „substantiellen“ Funden von Handlungsregulationen kenntlich wird, demzufolge unter verfügbarer Erfahrung eben nicht mehr nur eine Entlastung von dauernd zu wiederholenden Elementarerfahrungen begriffen wird, so sehr läßt sich im eigentlichen und hier später noch klärendem Sinne von Lernen anthropologisch dann erst sprechen, wo wir zeitlebens und radikaler als jede Generation zuvor infolge der Unmöglichkeit absoluter Selbstbe-

gründung und infolge des Verlustes unreflektierter und unauffälliger Verlässlichkeiten und paktischer Orientierungen auf uns selbst und unsere konstruktiven Eigenleistungen gestellt sind und alles zu lernen haben; wo wir die Aufgabe zu lernen weder durch ein Apriori unserer Naturausstattung unterlaufen noch durch ein Telos überbieten können; wo das Lernen sich aus seiner wirkungsgeschichtlichen Umklammerung durch Erziehung durch andere und von seiner Bindung an Erziehungsbedürftigkeit und mangelverfaßte Plastizität löst und gleichsam verfügbar gehalten wird; wo also auch der Status des Erwachsenen zum Lernen freigegeben ist: Wenn das Lernen, wohl nicht aber die Erziehung, erst mit dem Leben zuende geht. Wenn sich zeitgenössisch das Lernen nicht in einem resultativen Ausgelernthaben vollendet und die Bildsamkeit nicht in endgültiger Bildung aufgehoben wird, dann perfektioniert sich auch Erfahrung nicht mehr in Erfahrungheit als Wissensschatz, sondern in jener Offenheit für Erfahrung, die nach Gadamer durch die Erfahrung in ihrem doppelten Charakter, ereignishaft wie auch offen, faktisch wie auch horizonthaft zu sein, selbst freigespielt wird, so daß der „Gebildete“ sich uneingeschränkt durch weitere Erfahrungen belehren läßt (vgl. Gadamer 1965, S. 336f.).

Die pädagogische Anthropologie betrachtet den Menschen immer weniger von der Erziehungsbedürftigkeit her oder auf (sittliche) Vollendung hin, nicht zuletzt, weil in Anbetracht der „zahlreichen Lehrpraktiken des Lebens“ (Klafki 1963, S. 428) ihre Reifungstheorien oder Perfektibilitätserwartungen oft Fehl-erwartungen waren, die nach Ausgleich riefen. Sie destruiert die „Natürlichkeit“ des Menschen zugunsten seiner „Künstlichkeit“ in Funktionssystemen. Sie verlegt sich nun zeitgenössisch auf die erwartungskorrelative Gestaltung des Interimslebens zwischen „anfänglicher Hilflosigkeit“ und schließlicher „Bildung“, darauf, daß der Mensch lernen soll, kann und tatsächlich lernt. Sie setzt auf Erwerb einer Erfahrungskompetenz, die gegen ihren Verlust gesichert werden, auf Erfahrungsfähigkeit, die nicht durch den „Schlendrian“ vorgeblicher Erfahrungheit verstellt werden soll. Als infolge seiner Erfahrungen je anders lernender aber ist der Mensch, wo der einstmals leitende Begriff der Pädagogik, der der Erziehungsbedürftigkeit, nun um den der Erfahrungsfähigkeit ergänzt wurde und wir nicht mehr ein für allemal, sondern für alle Fälle neu lernen, um nicht nur die erwartbaren Situationen nach erlerntem Schema herbeizurufen, sondern um neue Situationen zu erzeugen, zum Homo disponibilis geworden, des-

sen mögliche Erfahrungen nun als funktionsspezifische Leistungen innerhalb der Lernsysteme in Anspruch genommen werden. Wo „das Lernen des Lernens gelernt zu haben, das Endziel des Lernens sein muß“ (Roth 1969, S. 525), wo sich insofern das Lernen von der Erziehung emanzipiert hat (vgl. Prange 1979, § 16), der Mensch demnach auch dann noch lernt, wenn das Moratorium seiner Jugend abgelaufen ist, kann der Lernvorgang, nun nicht mehr mit den Verpflichtungen der Tatsache verbunden, daß man nicht *nicht erziehen* kann (vgl. Prange 1989), seinerseits ausdifferenziert und ganz auf ständiges Vorbereitetsein auf sozialen Wandel, auf eine offene Lernbereitschaft, auf Erfahrungsbereitschaft und -fähigkeit orientiert werden. Lernen soll zur Einstellung auf biographischen wie sozialen Wandel als einem Vorbereitetsein auf Überraschungen, soll also auch zu Erwartungsenttäuschungen führen. Dies ist die Erfahrung der Möglichkeit, Erfahrenes nicht zu Gewohnheiten zu versteinern, sondern durch neue Erfahrungen vorhandene Erfahrungsbestände zu labilisieren, sich durch Erfahrung zu ändern; zumal das an und aus Erfahrungen Gelernte in höherem Maße zum eigenen Selbst zu gehören scheint als „das nach Regeln Gelernte“ (Luhmann 1970, S. 95). Gewohnheit ist, „zumal als eingeschliffenes Verhalten, (...) kein wahrhaftes Lernen, sondern eher eine Mißbildung, die am Ende schwieriger zu *verlernen* ist als jeder Mangel an Bildung“ (Buck 1989, S. 217). Wir sollen nicht lernen, unser Leben etwa durch Verwurzelung von Ideen und Habitus, durch Übung zu führen, sondern es nun im Modus des Lernens (vgl. Foppa 1968) und hier weitgehend durch systematisch arrangierte Erfahrungen zu führen.

In der pädagogischen Anthropologie ist also ein Wechsel vom normativen Naturalismus, von den Leitbegriffen der anfänglichen Hilflosigkeit und Erziehungsbedürftigkeit, mit denen anthropologisch auf die Frage geantwortet wurde, wie der Mensch zum Menschen wird, hin zu denen der Erfahrungsfähigkeit und des Lernenlernens zu beobachten, was durchaus als Reaktion auf die Umstellung von gesellschaftlicher Kontinuität auf die Kontingenz des Soziallebens, auf gesellschaftlichen Abstraktionsgewinn zu bestimmen bleibt. Lernen hat insofern keine anthropologischen oder natürlichen Ursprünge mehr, sondern wird „selbstursprünglich“, wo gewohnte Deutungen verlassen, bisher Fragloses verhört, Vertrautes befremdend wird. Darum ist es nicht mehr bloß allein *Mittel* zur Lebensführung, sondern wird, wo das Lernen selbst zu lernen ist, wo der Lernende sich als

Lernender wahrnehmen soll, wo Erfahrungen an und mit Erfahrungen zu machen und zu reflektieren bleiben, zum *Zweck*. Durch Erfahrung läßt sich nämlich die für weitere biographische Erfahrungen oder für künftiges Verhalten bestimmende Einstellung und der praktische Bezug zum Intendierten ändern. Und diese Änderung erfolgt paradoxerweise „als Selbstbeschränkung in der Lebenserfahrung“ (Oelkers 1985, S. 12). Nicht mehr erfahrungsfernes oder -loses Lernen infolge von Instruktionen bereitet auf Erfahrung vor, sondern die Erfahrung, die sich nun im Lernvorgang selbst konstituiert.

Diese Kontingenz mit der Konsequenz der Abnahme unseres Vertrauens in die Konvertibilität gezahlten Lehrgeldes, in die Haltbarkeit des Gelernten und Erfahrenen (vgl. Prange 1988, S. 4ff.) und mit der pädagogischen Konsequenz des Erwerbs „der Fähigkeit provisorischen Umgangs, transitorischen Verhaltens innerhalb individueller Lebenszeiten“ (Blumenberg 1984, S. 18) ist in mehrfacher Hinsicht zu beobachten: in sachlicher als subjektive Aufgabe der Selektion aus der Überfülle unserer Erlebens- und Handlungsmöglichkeiten, die weit über die des Umkreises unserer beschränkten Lebenswelt hinausreichen; in zeitlicher Hinsicht, insofern wir uns in der Gestaltung unseres Lebenslaufs auf stetigen Wandel einzustellen und das Eigenrecht der Gegenwart gegenüber einer fernen Zukunft zu achten haben (vgl. Langewand 1989, S. 206); in sozialer Hinsicht, insofern wir integrale Weltdeutungen verloren haben und darum unsere Handlungsorientierungen relativiert finden.

Zwangsläufig müssen sich daher die lebensgeschichtlich erworbenen kognitiven „Strukturen immer stärker von den Inhalten kulturellen Wissens (lösen), mit denen sie im ‚konkreten Denken‘ zunächst integriert waren“ (Bollnow 1970, S. 399). Zwangsläufig muß unser Lernen an einem Gewinn an „Offenheit“ ausgerichtet werden, um „neue Erfahrungen machen zu können“, um die „Bereitschaft (zu -BD) erlernen, neue Informationen einzuholen und zu verarbeiten“ (Klafki 1985, S. 26), zumal alles Neugelernte immer schneller zu seiner eigenen Traditionsbildung übergeht. Nur wo das Bewußtsein vom endgültigen Maßstab und Urteil frei und feststehende Ordnungen und definitive Organisationsformen des Erkennens preiszugeben bereit ist, wird es Erfahrungen machen können, die weder ausschließlich erlebte Anschauung noch nur geistige Leistung noch nur Anschaulichkeit eines Allgemeinen sind.

Wo die pädagogische Anthropologie nicht mehr der Verstockt-

heit der „natürlichen“ Erfahrung traut, die sich gegen die Geschwindigkeit des sich verändernden Lebens und gegen die Lehren aus Enttäuschungen immun glaubt, setzt sie auf das Lernen, das anthropologisch keine zeitlich auf die frühen Jahre oder das Moratorium der Jugend festgelegte Aufgabe mehr ist, sondern als solche in der ganzen Spanne unseres Lebens insistiert, ohne daß wir wie der biblische Abraham am Ende voller Erfahrung und lebenssatt, in Erreichung eines vermeintlichen Telos stürben. Klugheit ist nicht mehr der Erfahrungsschatz, kein „göttliches Geschenk“, sondern das kompetente Vermögen der praktischen und selbsttätigen Anwendung fakultativer Regeln in neuen oder in arrangierten Erfahrungssituationen.

Wir können uns also nicht mehr auf den Habitus unauffälliger Verlässlichkeiten unserer praktischen Orientierungen, auf die Erfahrung der Zukunft als *déjà vu*, auf unsere Routinen verlassen, wo die Pädagogik das Lerner-Ich, das sich im Lernen nun selbstverwirklichende und als solches selbsterfahrende Subjekt hervorhebt. Daß wir nun unvertretbar unsere eigenen Erfahrungen selbst zu machen und aus ihnen zum Zwecke weiterer Lernbereitschaften zu lernen, das Lernen also zu lernen haben, heißt Selbsttätigkeit. Diese aber ist nicht mehr letzte Gewährleistungsinstanz unserer Freiheit gegenüber den durch Erziehung tradierten Ideen und Normen oder der humanen Einheit der Person, sondern steckt den Raum prozeduraler Rationalität als letzten oder einzigen Orientierungspunkt ab: Was bei zunehmender Kontingenz und Komplexität des Lebens noch einzig gewiß zu bleiben scheint oder „erfahrbar ist, ist das Vergehen als solches“ (Luhmann 1993b, S. 268). So entgehen wir zwar einerseits einer freiheitswidrig durchgreifenden normativen Pädagogik, finden andererseits aber auch in keiner einzelnen Erfahrung mehr Erfüllung und Vollendung, weil der Mensch nun immer weniger im Sinne seiner Perfektibilität, sondern im Sinne der Prozessualität seiner Lebensführung lernt.

Diese Offenheit des Menschen, die ja konkurriert mit dem traditionellen Bildungsprinzip spezifischen Gerichtetseins, wurde anthropologisch in der Auffassung unseres Daseins als „ein nie zu vollendendes Imperfectum“ (Nietzsche 1973, S. 284) und daher als mit Leid und Überdruß erfülltes, sodann im Begriff „exzentrischer Positionalität“ (Plessner) und in der Psychoanalyse etwa im Konzept der Triebkräfte weiterverfolgt, die sich ihrer Dienstbarmachung zur Einheitsbildung des Menschen widersetzen. Nun aber ist Selbsttätigkeit des einzelnen Subjekts

Zeichen des Konträren geworden, Äußerung seiner Nichtfeststellbarkeit, von Lern- und Erfahrungsfähigkeit *überhaupt*. Wo die pädagogische Anthropologie nach der Bestimmung des jungen Menschen fragt, stellt sie diesen selbst vor die Frage nach seiner Bestimmung, die er selbst hervorbringen und eben nicht bloß aneignend erlernen soll (vgl. Benner 1988, S. 469). War die Selbsttätigkeit der zu Erziehenden vormals Bedingung der Möglichkeit zu wahrer Humanität und Sittlichkeit, rangiert sie in der Anthropologie gleichsam als posttraditionale Umschreibung des Rousseauschen Begriffs der unbestimmten Natur in uns als Freiheit des Menschen *von* der Wirklichkeit und vorgegebener Welt und deshalb als Voraussetzung für eine „selbstgesteuerte Individuierung“ (Habermas 1985, S. 400), die Herder früher schon als „Selbstbildung“ von stumpfer „Wissensklaverei“ unterschied und die der pädagogischen Anthropologie immer weniger gestattet, mit Kausalerklärungen zu operieren oder sich am Erreichten zu orientieren. Wo jeder Mensch aber in seiner offenen Bestimmtheit absolut frei und insofern auch kein Endresultat von Erziehung mehr vorstellbar ist (vgl. Tenorth 1988, S. 23 ff.), lassen sich die Gestaltwandel seiner Freiheit, die ja immer im Zeichen des aufs Neue Unerreichten stehen, nur noch auf die Gefahr hin empirisch erfassen, über deskriptive Begriffe zu einem Tatsachendeterminismus zu gelangen.

Während also der nicht zuletzt von der Reflexionsphilosophie und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entworfene lernanthropologische Erfahrungsaufbau lautete: von der ontischen Erfahrung (das sinnlich Wahrgenommene) über die eidetische Erfahrung (das durch den Verstand erfaßte Wesen des Menschen) zur ontologischen Erfahrung (zur Einordnung von Einzelkenntnissen ins Sinnganze) aufzusteigen, ist diese Vervollkommungs- oder Perfektionsidee als der Vorstellung des regelmäßigen Gangs der Verbesserung durch die definitive Unabgeschlossenheit und durch die Risiken des reflektierten Selbstverständnisses des subjektiven Lerner-Ichs ersetzt: Immer weniger definieren wir unsere Identität durch Herkunft und immer mehr durch das, was uns selbst biographisch widerfuhr und was wir aus ihm lernten: also nicht mehr generativ, sondern prokreativ.

„Da für den Einzelnen nicht mehr wißbar ist, was die Welt im Innersten zusammenhält, bedeutet das Ausprobieren des Lebens am eigenen Leibe () mit seinem eigenen Einsatz die real verbliebene Daseinsmöglichkeit“ (Mattenklott 1987, S. 461). Die Per-

manenz der Erfahrungs- und Lernaufgabe ist zwar nicht sogleich Verachtung überlieferten Wissens, bleibt aber ohne Befriedigung entsetzlich und trostlos. Erfahrungen nämlich verfügen nun nicht mehr nur über anlaßhafte Bedeutung wie etwa noch im Streit zwischen pädagogischem Realismus (Basedow) und der präzisen Didaktik der Repräsentationsidee des 17. Jahrhunderts (Comenius), sondern nun über konstitutive, ohne daß darum die Pädagogik schon zur selbstläufigen würde; zumal ja von Beginn an Aufgabe der Erziehung stets auch war, „Verlässlichkeiten neu zu stiften, die zu zerbrechen drohten“ (Tenorth 1990, S. 413). Vielleicht lehren uns weniger die Dinge *Mores* als daß sie auf Fragen antworten, die wir an sie richteten. Vielleicht erteilt uns nicht allein die Erfahrung Lektionen, aber was wir lernen, scheitert, wenn es sich gegen Erfahrung immun glaubt; denn „die Bedingungen, unter denen (...) Fähigkeiten angewandt werden sollen, sind immer andere als jene, unter denen sie erworben wurden“ (Dewey 1986, S. 294). Erfahrung wird zu einem neuen Lernbegriff, in dem aufs Potential und auf abstrakte Fertigkeiten gesetzt wird, aufs stets vorläufige und immer wieder erprobte Können, nicht mehr aber aufs Arsenal der Bildungsgüter oder auf unsere Alltagserfahrung, die ihre pädagogische Kraft längst eingebüßt zu haben scheint; Potential auch, weil keine Zukunftsgestaltung denkbar ist, in der die mit der Lern- oder Erziehungstatsache verbundene Imperfektheit ohne Rest kompensiert werden könnte: „Lernen ist Umlernen“ (Meyer-Drawe 1984, S. 34).

Wir dürfen also feststellen, daß Lernen zum einen wieder an Erfahrung, an die *pragmatics of life* rückgebunden und somit auch der Lernvorgang innerhalb von Lern- und Erziehungssystemen rekontextualisiert wird – nicht aber um zur endgültigen Welterfassung zu gelangen, sondern zur Einzelerfahrung, die dann auch den Lernbegriff aus seinen nur psychologischen Verengungen befreit (vgl. Brüggem 1988, S. 299 ff.). Andererseits geschieht dies aber um den Preis der Abstrahierung vom Inhalt des Lernens überhaupt, damit für weitere Erfahrungen generalisierbare Kompetenz sich entwickelt.

Die pädagogische Anthropologie, die doch oft und zuweilen sogar in einem Hang zum Nativismus oder zu einer Dispositionenlehre gegen die Verflüssigung der *Conditio humana* im Zeichen des Lernens und Lehrens in die Theorie der Geschichte angetreten war, gerät in ihren Entwürfen des Lernens und Erfahrens, also in ihren pragmatischen Orientierungen (vgl.

Böhme 1985, S. 266ff.) ihrerseits in den Sog veränderter Zeiterscheinungen und -semantiken – so daß derzeit zuweilen schon gegenläufig wieder an anthropologische „Grundtatsachen“ erinnert wird, um dem Enttraditionalisieren und Entüblichen anthropologische Grenzen zu zeigen (vgl. Brezinka 1989). Aber auch die pädagogische Anthropologie bleibt mit der Enttäuschung ihrer Konstanzerwartungen durch beschleunigte Erfahrungsveralterungen konfrontiert (was wir heute mühsam lernen, an Wissen und Können ausbilden, mag morgen schon veraltet sein). Sie kann nicht ignorieren, daß der Mensch, auch wo er subjektiv gewiß noch die Sicherheit der Wertorientierung der Person und die subjektive Erfahrung von Lebenssinn braucht, Konkretes, aber auch epistemisches Wissen gleichsam im Zeichen ihrer künftigen Unnötigkeit lernt. Kein Lernen unterliegt mehr einer summativen Allmählichkeit, gehorcht aber auch keiner ursprünglichen oder anfänglichen Mängelverfassung, da es im Zeichen des *Neuen* erfolgt. Lernen des Lernens und Erfahrungsfähigkeit avancieren zu gleichsam paraprovidentiellen Garantien, daß das Gelernthaben des Lernens und des Erfahrungs-Machens mit Erfahrungen von Dauer sind. Pädagogisch gewendet heißt dies, daß keine Erziehung irgendeine Erziehungsbedingung überwindet oder aufhebt, daß unsere Bestimmbarkeit nicht ausgefüllt, sondern die Bestimmung nicht als bereits bekannte angeeignet, sondern als immer wieder aufs Neue hervorzubringende von jedem Einzelnen erlernt werden muß (vgl. Benner 1988, S. 469). Und anthropologisch gewendet heißt dies, daß der Mensch als Erfahrungswesen seine biographischen Erfahrungen und die mit ihnen verbundenen vorprädikativen, fungierenden Sinnleistungen nicht mehr in eine reflexive Erfahrung, in ein Allgemeines transzendiert, sondern im Bereitstellen von Erfahrungen als Antizipation von Möglichkeiten für das zukünftige Tun ein Vermögen als reflexive Fähigkeit perfektioniert.

Eine weitere Veränderung der Zeitauffassung schlägt auf den anthropologischen Lern- oder Erfahrungsbegriff durch. Sollte unser Lernen zuvor aus anfänglicher Hilflosigkeit folgern, so lernen wir heute auch deshalb, weil unser Leben zu kurz scheint, um alles zu lernen und auf den definitiven Erfolg der Selbsterziehung durch Erfahrungen zu warten. Die pädagogische Anthropologie denkt immer weniger von Hilflosigkeit, vom Anfang an und immer mehr vom Ende und seiner Unerreichbarkeit her. Sie begreift Erziehung und Lernen nicht mehr länger als Aus-

führung eines im Menschenbild feststehenden Heilplans, sondern setzt auf Offenheit. Auch wenn dies in der Konsequenz zu provisorischen Identitätsbildungen durch Um- und Verlernen, durch „Dekomposition des Subjekts“ (Pongratz 1989, S. 237) führt. Lernen jedenfalls unterliegt im Zuge der empfindbaren Zeitknappheit seinerseits zusehends Restriktionen: Zwar wird in der Offenheit des Menschen das ehemalige Moratorium der Adoleszenz als Aufbruchphase nun zum Dauerzustand, so daß wir etwa noch im hohen Alter biographische Diskontinuitäten oder Umbrüche als Lernanlässe anzunehmen haben, reagieren aber auf diese Verunendlichung des Lernens innerhalb endlicher Lebensgrenzen mit der Kompetenz des Lernens des Lernens und des Erfahrens von Erfahrungen, die sich nach der Emeretierung der klassischen Erfahrung „vom höchsten Lehramt der Lebenslehre“ (Fink 1970, S. 66) an ihre Stelle setzen. Wir werden nicht mehr klüger für ein andernmal, sondern weise für immer – eine Weisheit aber, die nur noch abstrakte Kompetenz ist.

Jede Antwort, die sich der Mensch auf die durch ihn an sich selbst gestellte Frage erteilt, ist nicht nur eine geschichtliche und gesellschaftliche, sie ist auch eine provisorische: Und mit keiner Antwort auf diese sich selbst gestellte Frage nach dem Grund seines Tuns stößt er unvermittelt auf Natur. Alle anthropologischen Fragen nehmen ihre Gestalt nur noch nach Maßgabe der auf sie erteilten Antworten an. Auch die pädagogische Anthropologie ist, wo sie infolge erhöhter Unzuverlässigkeit finalursächlicher Erziehungs- und Lernzielvorgaben Offenheit nicht mehr als Konsequenz anfänglicher Plastizität der menschlichen Lernnatur begreift, sondern als Unendlichkeit des Möglichen innerhalb endlicher Lebensgrenzen, als Offenheit also jenseits der Idee des Beginns und diesseits teleologischer Endvorstellungen, mit dem angesichts seiner Erfahrungen auf sich selbst gestellten Subjekt in seinen Selbstverhältnissen konfrontiert – und damit übrigens auch weitgehend von der Zurechnung der Folgen erzieherischen Handelns oder Eingreifens entlastet. Jede Idee von Perfektionierung, von Verbesserung nimmt sie nun über die Perfektionierung der Subjekte vorweg, selbst wenn dies keinen Anschluß in entsprechenden Handlungen der Subjekte findet, also die erhoffte Wirkung ausbleibt, da die Selbsttätigkeit der Subjekte ja der Anwendungsfall der in aller Selbsttätigkeit gesetzten Freiheit ist (vgl. Dieckmann 1992, S. 700ff.). Auch die pädagogische Anthropologie, die sich den Menschen vorstellt, insofern er lernt, und die thematisiert und reflektiert, was den

menschlichen Erfahrungen, Handlungen und Ordnungen an Selbstverständnis zugrundeliegt (vgl. Lassahn 1983, S. 8), ist konfrontiert mit dem ständigen Wandel der Subjekte und ihrer Erfahrungen. Das macht pädagogische Anthropologie zugleich schwierig, weil sich keines ihrer Themen aus einem Appell der Natur des Menschen ergibt, sondern sie höchstens Antworten auf Fragen versucht, die ihrerseits schon Resultate „künstlicher“ Prozesse sind. Sie kann von der Lernverfassung des Menschen, vom *Homo discens*, nur noch handeln, wo sich diese als seine Erfahrungsfähigkeit, der Mensch als *Homo disponibilis* niederschlägt; und wo Erziehung kein gerader Weg zu einem klaren Ziel mehr ist, „weil niemand vorher Risiken und Chancen kalkulieren kann, die sich aus dem Zufall der Erfahrung ergeben“ (Oelkers 1990, S. 7). So daß sie nun wirklich in Erfahrung bringt, wozu seine Spontaneität als Bedingung seiner Nichtfeststellbarkeit den Menschen in einer hochartifiziellen Welt führt, in der keiner seiner Handlungen mehr die Qualität einer Sanktion des Natürlichen zufällt: wie weit es nach einem Diktum Kants der Mensch jenseits aller Notwendigkeiten in seinen Wandlungen zu bringen vermag.

Die Frage des Anderen

Heute über pädagogische Anthropologie zu sprechen, ist nicht nur nicht mehr selbstverständlich, sondern bedarf sogar besonderer Vorsichtsmaßnahmen zur Vermeidung von Mißverständnissen. Diese lauern nicht nur in der möglichen Verwechslung von pädagogischer Anthropologie und anthropologischer Pädagogik (Loch 1963, S. 82f.), in der Auffassung, Anthropologie sei das Fundament der Pädagogik und Erziehung ließe sich ausgehend von ihr begründen bzw. als Wissenschaft legitimieren (vgl. Ruhloff 1991, S. 211f.), oder in dem Glauben, Erkenntnisse der pädagogischen Anthropologie ließen den Schluß darauf zu, welche Ziele die Erziehung anzusteuern und wie sie diese zu erreichen hätte. Solche Erwartungen an die pädagogische Anthropologie werden zwar in Lehrbüchern der Pädagogik immer noch als erfüllbar verbreitet (z. B. Kaiser/Kaiser 1991, S. 17ff.; Huppertz/Schinzler 1991, S. 40ff.), basieren aber auf einem naturalistischen Fehlschluß, der schon von Schleiermacher kritisiert wurde, denn die Erkenntnis, wie oder was etwas ist, läßt nicht die Schlußfolgerung darauf zu, wie oder was es werden soll (Benner 1991b, S. 53f.). Derartige normative Hilfsdienste haben neben anderen Problemen die pädagogische Anthropologie in Mißkredit gebracht – bei den Erziehungswissenschaftlern, nicht jedoch bei vielen Praktikern, die sich immer noch und manchmal fast ausschließlich auf das von den Humanwissenschaften hervorgebrachte Wissen über den Menschen stützen und darin die wissenschaftliche Legitimation ihres Tuns und zugleich die passenden Instrumente zu finden glauben, mit denen sie ihre Ziele erreichen können. Hier funktioniert pädagogische Anthropologie immer noch fast ebenso wie vor ihrer Kritik: Sie dient weniger der Erkenntnis als der Herstellung des Menschen, oder genauer: Hier zeigt sich, daß beides immer schon zusammengeht und Teil eines Macht-Wissens-Komplexes ist.

Heute über pädagogische Anthropologie zu sprechen, heißt

jedoch, *nach* der Kritik der Anthropologie und nach dem Ende des Menschen als einer Fundamentalkategorie (Derrida 1988, S. 119ff.) Stellung zu nehmen zu den Resten und die Frage danach zu stellen, welche Fragen und Probleme bleiben oder erst jetzt, nach der Kritik der Anthropologie, sichtbar werden.

Wenn man davon ausgeht, daß die Anthropologiekritik Anthropologie nicht unmöglich gemacht oder aufgelöst hat, dann muß man das Unabgegoltene ihrer Fragestellung verdeutlichen und nicht nur ihre Reste recyceln. Es wäre zu zeigen, daß nicht nur Fragen übrig geblieben sind, sondern daß die theoretischen Anstrengungen, sie zu lösen, nicht *wieder*, sondern *noch* anthropologisch sind, jedoch eine Transformation durchlaufen haben, wodurch sie sich klar von der traditionellen Anthropologie unterscheiden.

Dort war z. B. die Bestimmung der Sonderstellung des Menschen unter den Lebewesen entweder in Abgrenzung vom Tier oder in seinem Verhältnis zur Maschine vorgenommen worden, wodurch er zweifach verfehlt wurde (vgl. Kamper 1986). Einerseits verstand man ihn seiner *Natur* nach paradigmatisch als „nicht festgestelltes Tier“ (Nietzsche 1976, S. 69), das als *animal rationale* aber noch nicht die eigentliche Menschlichkeit des Menschen als Kulturwesen erreicht hatte. Als *Kulturwesen* jedoch, als *animal rationale* identifizierte man den Menschen andererseits mit seiner Rationalität, wodurch er ganz in die Nähe der immateriellen kybernetischen Maschine gerückt wurde als Paradigma auch des Humanen (Morin 1974; Lassahn 1983, S. 109ff.), insofern „das Wesen der Maschine nicht in ihrer Körperlichkeit besteht, sondern in spezifischen Eigenschaften des menschlichen Geistes“ (Bammé u. a. 1983, S. 18). War er als Naturwesen noch nicht wirklich Mensch, war er es schon nicht mehr, wenn er als Kulturwesen bestimmt wurde. Die anthropologische Bestimmung des Menschen als Identität, Ganzheit, Einheitlichkeit ließ ihn in dem Maße verschwinden, wie die ihn auszeichnende Differenz als Natur- und Kulturwesen, als Individuum und Person (Kamper 1973, S. 156ff.) zur einen oder anderen Seite aufgelöst wurde. Das Verständnis dessen, was die Menschlichkeit des Menschen ausmacht, wird also durch die bloß negative Abgrenzung vom Tier noch gar nicht erreicht und durch die positive Identifikation von Mensch und Maschine schon wieder verloren, weil das, was den Menschen zum Menschen macht, in beiden Perspektiven nur von untergeordneter Bedeutung bleibt: das Verhältnis, das der Mensch zum anderen Menschen

hat, zum Menschen als Anderem.* Weder negative (Opposition zum Tier) noch positive Identität (mit der Maschine), gewinnt der Mensch sein Selbstverständnis als Mensch allererst durch eine irreduzible Differenz in der Relation zum Anderen, die sein Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und der Welt von Grund auf bestimmt, insofern der Andere dem Selbstverhältnis vorausgeht.

Die neuen Dimensionen und Aspekte der Anthropologie lassen sich also nicht einfach als neue Gegenstände bestimmen, denn es handelt sich nicht um etwas bisher nur Übersehenes, was nun in den Horizont der theoretischen Aufmerksamkeit einrückte, sondern um eine neue Sichtweise, ein neues bzw. ein anderes Denken der Anthropologie. Dieses andere Denken ist untrennbar mit dem Denken des Anderen verbunden. Insofern das Denken das, was es denkt, nicht unberührt läßt, führt es in alle Dimensionen – die logische, ethische, ästhetische –, andere Verhältnisse ein, indem es die Relation zum Anderen in ihrer Unhintergebarkeit erkennbar werden läßt. In diesem Erkennbar-werden-lassen des Anderen, in diesem anderen Denken liegt die Herausforderung und Aufgabe der neuen Dimension der Anthropologie und damit das eigentliche Problem. Rückblickend betrachtet handelt die pädagogische Anthropologie nämlich von kaum etwas anderem als vom Anderen, allerdings in einer Weise, in der er *als* Anderer zugleich verstellt, verkannt, verdrängt wurde.

Um dies zu verdeutlichen, soll kurz an die allgemeine Bedeutung des Anderen erinnert und daran anschließend skizziert werden, um welche Anderen es sich hauptsächlich in der pädagogischen Anthropologie handelt. Es kann sich hier nur um Hinweise handeln, da das die verschiedenen Positionen der pädagogischen Anthropologie jeweils leitende Verständnis des Anderen eine differenzierte Rekonstruktion erforderte, die erst noch zu leisten wäre.

Daß der Mensch mit anderen zusammenlebt, ohne die er nicht überlebensfähig wäre, hat als Wesensmerkmal menschlicher Existenz in die humanwissenschaftliche Reflexion immer schon Eingang gefunden als ursprüngliche Sozialität des Menschen.

* Soweit es sich klar trennen läßt, schreiben wir *anderer* (a), wenn die anderen oder der konkret empirische andere, und *Anderer* (A), wenn der allgemeine, apriorische oder *der* Andere in seiner Fremdheit gemeint ist. Bei Zitaten gilt die Schreibweise der Autoren.

Derart in die Existenzbedingungen eines jeden eingelassen, erscheint fast nichts selbstverständlicher und mit größerer Evidenz als das Dasein der anderen. Schon für Aristoteles (1984, S. 47) ist der Mensch ein „zoon politikon“, ein politisches Wesen. Diese Grunderkenntnis lebt bis heute fort: „Menschliches Leben ist wesentlich, nicht bloß zufällig Zusammenleben. Damit aber wird der Begriff des Individuums als der der letzten sozialen Einheit fragwürdig. Existiert der Mensch von Grund auf durch entsprechende andere, ist er nur durch sie, was er ist, so wird er letztlich nicht durch primäre Unteilbarkeit und Einzigartigkeit bestimmt, sondern dadurch, daß er am anderen notwendig teilhat, und sich mitteilen kann. Er ist Mitmensch, ehe er auch Individuum ist; verhält sich zu anderen, ehe er sich ausdrücklich zu sich selbst verhält; er ist ein Moment der Verhältnisse, in denen er lebt, ehe er sich vielleicht einmal selbst bestimmen kann.“ (Institut für Sozialforschung 1956, S. 42) Da der Mensch nicht als autonomes Selbst zur Welt kommt, ist er von Anfang an auf andere angewiesen, um das „extrauterine Frühjahr“ wegen seiner „physiologischen Frühgeburt“ im „sozialen Mutterschoß“ (Portman 1956) verbringen zu können. Wie die schon in der Bibel erwähnten Wolfskinder, die „wilden Kinder“ (Malson u. a. 1972) sowie die Hospitalismusforschung in Anschluß an Spitz (1974) zeigen, verkümmert der Heranwachsende ohne Begegnung mit dem Erwachsenen, ohne Beziehung zu bedeutsamen anderen, wobei der Bezug zur Mutter für die seelische und moralisch-sittliche Entwicklung schon früh als grundlegend erkannt (Pestalozzi 1932) und die gelingende Mutter-Kind-Dyade im Anschluß an die Erkenntnisse der Psychologie und der Psychoanalyse als Voraussetzung für die Erziehungsfähigkeit des Kindes verstanden wurden (z. B. Flitner 1963, S. 228 ff.). Nicht nur das Mitdasein anderer, sondern die existentielle Bezogenheit auf Andere ist konstitutiv für die Subjektwerdung des Menschen. So wurde auch in der pädagogischen Anthropologie Erziehung als Prozeß der Menschwerdung nicht als „Vorgang am Menschen, sondern ... Hervorgang des Menschen“ (Rombach 1966a, S. 262) in und durch ein dialogisches Grundverhältnis verstanden, d. h. „als sozialer Prozeß innerhalb von sozialen Gebilden, d. h. in der Auseinandersetzung mit dem Du.“ (Roth 1966, S. 19) Nach Rang (1967, S. 143) geht dem konkreten pädagogischen Bezug sogar die „pädagogische Relation“ voraus, die wie das Geschlechterverhältnis den Status eines *Seinsverhältnisses* zur Andersheit des Kindes in Differenz zum Erwachsenen hat, wodurch

die Beziehung zum Anderen zum fundamentalen, jeder pädagogischen Intention und Interaktion vorausgehenden Verhältnis avanciert. Die auf dem Dialogismus und dem Existentialismus fußende personalistische Pädagogik stellt denn auch die Du-Bezogenheit des Menschen in den Mittelpunkt ihrer Erziehungslehren und anthropologischen Betrachtungen und begründet Erziehung in Kritik am Zerfall der Sozietät, an der Technisierung und Vermassung ganz aus der anthropologischen Grundstruktur des Menschseins als Begegnung mit und Relation zu dem Anderen (Höltershinken 1971; d'Arcais 1991). Trotz der massiven Kritik von Adorno (1964) an dieser normativen, theologisch (Buber 1979; Guardini 1965), phänomenologisch oder existentialistisch (Bollnow 1959; Loch 1969, S. 295 ff.) ausgerichteten Richtung, die mit unzulänglichen Theoriemitteln (Theunissen 1981, S. 483 ff.; Wimmer 1988, S. 190 ff.) versuchte, die fundamentale, d. h. hier: vorsprachliche Beziehung zum Anderen zur Grundlage einer Erziehungstheorie zu machen, ist die Theorie der Begegnung der radikalste, aber auch der theoretisch problematischste Versuch, Intersubjektivität, d. h. die Beziehung zum Anderen zur Grundlage der pädagogischen Theorie zu machen und den methodischen Solipsismus individualistischer Erziehungslehren und die Totalisierungstendenz dialektischer Erziehungs- und Bildungstheorien zu überwinden (Froese/Kamper 1971, S. 101 ff.).

Der Andere wurde also keineswegs in der pädagogischen Anthropologie übersehen. Aber wie und als was wurde er thematisiert und wozu? Auch diese Fragen können hier nicht angemessen behandelt werden, so daß ebenfalls nur einige grobe Hinweise genügen müssen.

Insofern Erziehung zur *conditio sine qua non* eigentlicher Menschwerdung gehört, vollzieht sich sowohl die praktische immer schon als Beziehungsgeschehen zwischen Menschen, die wechselseitig füreinander Andere sind, als auch die Reflexion über Erziehung als theoretisch-begrifflicher Versuch, den anderen als Kind, Schüler, Jugendlichen und umgekehrt als Erzieher, Lehrer, Erwachsenen zu bestimmen. Denn um erziehen zu können, muß der Erzieher bzw. die Erwachsenengeneration wissen, wer oder was der Zögling ist und was aus dem noch unfertigen Menschen werden kann oder soll. Mithin entfaltet sich der pädagogische Diskurs in steter Relation zum anderen mit der Absicht, ihn in seinem Sein und Sollen zu *identifizieren*. Denn der Andere, der anders, fremd, unbestimmt und unbestimmbar blie-

be, bildete eine Grenze sowohl des begründeten Handelns als auch einer rationalen Theorie der Erziehung und Bildung. Doch genau darin liegt eins der Grundprobleme moderner Pädagogik, dessen Lösungsversuche immer wieder darin bestehen, die Offenheit des Menschen und die Unbestimmbarkeit des Anderen umwillen einer klaren Handlungsanleitung durch Wissen aufzuheben und dabei zu vergessen, daß Pädagogen „Experten in einem doppelten Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können“ (Benner 1991, S. 19) sein müßten: hinsichtlich der Unbestimmtheit, was der Mensch von Natur aus ist, und hinsichtlich der Offenheit, was er werden kann. Dieses Vergessen vollzieht sich durch die Bestimmung des Anderen als Mensch mit je spezifischen Eigenschaften und Merkmalen in Rollensystemen, Funktionszusammenhängen und Sinnbezügen, von denen seine Seinsweise als anderer je nach Kontext konfiguriert wird, so daß eine theoretische Begründung pädagogischen Handelns möglich und dieses selbst als intentionales wirklich werden kann.

Die moderne Auffassung, daß sich die Gesellschaft aber nicht einfach durch Erziehung (als Einführung in die bestehende Ordnung) so reproduziert, wie sie ist, sondern sich auch verändern läßt, bedurfte jedoch zunächst der Entdeckung des unbestimmten Anderen, durch die die festen Menschenbilder relativiert und der mit der bestehenden Ordnung zusammenhängende teleologische Begriff des Menschen aufgelöst wurden. So änderte sich die Reflexion über Erziehung erst grundlegend mit Rousseau. Gegen eine Erziehungsauffassung, die zweckgerichtete Handlungsmaximen nach Maßgabe der herzustellenden Einordnung am Zögling ausführte, wurde dieser in seiner ungeläufigen Andersheit als Sonderwesen Kind entdeckt. Rousseau (1981) hatte als erster in radikaler Differenz zu den Erwachsenen konsequent das Anderssein des Kindes betont, dessen Natur er gegen alle bis dahin zirkulierenden Auffassungen einer je nach Gesellschafts- und Glaubenssystem verschieden ausgelegten menschlichen Natur als eine gänzlich unbestimmte setzte. In Abgrenzung von den normativen, einem anthropologisch-gesellschaftlichen Zirkel verhafteten und ontologisch-substantiell, teleologisch-ideell oder anthropologisch-spekulativ fundierten Erziehungsvorstellungen (Benner 1991) gründete Rousseau seine Erziehungstheorie auf einen Begriff des Kindes, dessen natürliche Unbestimmtheit es diesem überhaupt erst ermöglichte, anders zu werden als das Bild und die Bestimmung, in die es projektiv von Seiten der Erwachsenen schon eingebunden war, um statt dessen

seiner eigenen Natur gemäß zu werden, d. h. seine eigene Bestimmung selbst aus sich heraus zu finden. Sollte und konnte das Kind nicht einer ihm äußeren Norm angepaßt werden, ohne dabei sein Wesen zu verfehlen, mußte die Erziehung negativ werden und der Natur des Kindes folgen. Jeder pädagogische Eingriff war damit ein potentieller Übergriff. Die Entdeckung des Anderen ist folglich die Voraussetzung dafür gewesen, damit Erziehung auch als Gewaltverhältnis erkennbar wurde, durch das dem anderen Unrecht geschieht, weil es seine Andersheit nicht nur verkennt, sondern negiert und vernichtet.

Ist also Rousseau die Erkenntnis zu verdanken, daß überhaupt das Kind als Anderer ins Blickfeld der Pädagogik geriet, und zwar nicht nur als defizienter Erwachsener, also das Selbe wie dieser, nur unvollständig und daher diesem untergeordnet, sondern schon als Kind ein vollkommenes Wesen eigener Art, so hat Kant die Erziehungsbedürftigkeit und -notwendigkeit selbst als anthropologische Bestimmungen des Menschen zum Ausgangspunkt seiner „Pädagogik“ gemacht und damit Erziehung als gleichbedeutend mit dem Verhältnis zum anderen gesetzt. „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“ (Kant 1798, S. 699) Auch für Kant stellte sich dabei das Problem, wie der Mensch durch Erziehung zu einem freien, mündigen Bürger werden könne, zu einem autonomen und moralischen Subjekt, da Freiheit nicht durch Zwang erreicht werden könne, Zwang aber nötig sei (S. 711). In dieser Antinomie der modernen Pädagogik, daß nämlich die Möglichkeit von Erziehung von der Bestimmung ihres Adressaten dementiert wird, der als frei *vorgestellt* wird bzw. unterstellt werden muß, zeigt sich die unlösbare Paradoxie, die durch die Entdeckung des Anderen für die Pädagogik entstanden ist. Kant, der diese Antinomie zwischen Kausalität und Freiheit am prägnantesten formulierte, gab ihr jedoch auch eine Lösung durch die Unterscheidung von theoretischer und praktischer Vernunft, freilich um den Preis, Anthropologie zugunsten der Ethik bzw. der Geschichtsphilosophie zu verabschieden (Marquard 1971, S. 366). Obwohl theoretisch von Kant „aufgelöst“, besteht die Antinomie fort, nämlich durch Erziehung eine Intention verfolgen zu wollen, es aber eigentlich nicht zu können, weil das, was gewollt wird, nur vom anderen selbst hervorgebracht werden kann (vgl. Wimmer 1993). Die Kantsche Lösung, aus der keine Handlungsmöglichkeiten deduziert werden konnten, und die mit ihr verbundenen Unterscheidungen des Men-

schen als Natur- und Kulturwesen, von transzendentelem und empirischem Subjekt, von Individuum und Person etc. wurde zugunsten praktisch relevanter Überlegungen distanziert (Herbart 1965). Die „anthropologische Differenz“ (Kamper 1973) wurde aufgelöst, die Offenheit und Andersheit des Menschen durch konkretes Ausbuchstabieren des Menschen, des Kindes verdrängt, um durch Erkenntnis seiner Eigenarten und Entwicklung genauere Handlungsorientierung gewinnen und pädagogische Interventionen spezifischer fassen zu können (vgl. Gstettner 1981). So schrieb Waitz 1856: „Eine absolut vollständige Erziehungswissenschaft müßte jeden möglicherweise eintretenden Gemütszustand des Zöglings mit allen seinen Ursachen und Folgen genau berechnen und die Größe und Art jeder möglichen Einwirkung von Seiten des Erziehers vollkommen zu ermitteln imstande sein.“ (1908, S. 26) Auf diesem Weg, das Kind nicht einer ihm äußeren, sondern mittels des über es erlangten Wissens seiner eigenen Norm anzupassen, ist die Pädagogik mit Hilfe der Psychologie ein gutes Stück voran gekommen, bis sie sich Anfang dieses Jahrhundert vom Ort des Anderen aus begründen konnte als Pädagogik vom Kinde aus. Was ihrem Selbstverständnis nach als Humanisierung der Pädagogik, ihre Distanzierung vom Gewaltmodell der Erziehung ausgegeben wurde, liest sich jedoch zugleich als Versuch der totalen Identifikation und Vereinnahmung des Anderen, als Versuch, sich seiner Andersheit theoretisch zu bemächtigen, um umso besser über ihn verfügen zu können. Die Ergebnisse der Psychologie, der Phänomenologie des Kindes (Langeveld 1968), der Anthropologie des Jugendlichen (Flitner 1963, S. 236ff.) oder des Schülers (Aselmeier 1980) sind von daher interpretierbar als Versuche, den anderen zu verstehen und zu erkennen, zumeist in praktischer, normativer oder zumindest orientierender Absicht, nämlich um zu wissen, wie zu handeln sei. Auch die Reflexion über die pädagogische Beziehung (Nohl 1970, S. 130ff.), also darüber, wie das Verhältnis zum anderen als pädagogisches gestaltet ist bzw. sein soll, welche Struktur das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling, Lehrer und Schüler hat bzw. haben soll, damit Erziehung nicht nur möglich ist, sondern optimal realisierbar wird, bis hin zu Fragen der Intersubjektivität, der Interaktionsstrukturen, der Kommunikation oder der Didaktik behandeln die Probleme der Beziehungen zu anderen, gar nicht zu reden von der Entwicklungspsychologie, der Mutter-Kind-Beziehung, der Rollen und Funktionen anderer in der Ontogenese. Die Gefahren der doppelten Reduktion

sind ebenso schon lange bekannt und diskutiert worden, die Reduktion der pädagogischen Anthropologie auf Psychologie – auf das Subjekt – und die Reduktion auf Soziologie – auf die objektiven Bedingungen des Subjekts. Doch nicht *diese* Gefahren und Tendenzen stehen dem Neudenken der Anthropologie ernsthaft im Wege, sondern die Struktur, in der diese Reduktionen unvermeidbar sind und in der ihre Zusammengehörigkeit liegt.

Die Anthropologie gründet also in der Erkenntnis, daß der Mensch von Anfang an auf andere Menschen bezogen ist. Im Falle der *pädagogischen* Anthropologie ist diese Beziehung jedoch radikaler, weil in der Erziehung die wechselseitige Andersheit der Beteiligten nicht im Horizont eines Allgemeinen als verschiedene Varianten eines prinzipiell Identischen zum Ausgleich gebracht ist. Vielmehr tritt hier ein radikal Anderer in Erscheinung, das Kind, das in gewisser Hinsicht ganz anders ist als der Erwachsene, der Erzieher, welcher wiederum für jenes ganz anders ist. Im Unterschied zur individuellen Verschiedenheit in der Beziehung zwischen Erwachsenen stellt die Fremdheit des Kindes eine besondere Problematik dar, weil sie gerade nicht im immer schon intersubjektiv konstituierten und geteilten Horizont gleicher Norm-, Sinn- und Weltbezüge als bloß individuelle Verschiedenheit verstanden werden kann, sondern einen ganz anderen Weltbezug, eine andere Welt ins Spiel bringt (Meyer-Drawe/Waldenfels 1988).

Diese radikale Fremdheit und Andersheit erscheint jedoch theoretisch wie praktisch nicht als etwas von sich aus Positives, sondern bezogen auf den Erwachsenen als etwas Negatives, Vorläufiges, Unfertiges, Unvollkommenes. Das Kind ist zwar ein Mensch, aber noch nicht erwachsen, noch nicht wirklich Mensch, es ist unselbständig, unmündig, unvernünftig usw. und soll folglich all das werden, was es noch nicht ist. Das Ziel, die Aufhebung der Andersheit und Fremdheit, das Zum-Selbst-Werden des Anderen, die eigentliche Menschwerdung des Menschen erscheint dabei in der pädagogischen Anthropologie nicht als eine dem Kind von außen gesetzte Norm, sondern als ihm selbst eingeborenes quasi-natürliches (Entwicklungs-) Ziel, etwas, was dem Menschen als Mensch zukommt, nämlich sich selbst(tätig), aus freier Spontaneität zu verwirklichen, seine Bestimmung selbst zu finden, sich als Selbst, als sich-selbst-Derselbe zu bestimmen und zugleich als identisch mit den anderen, die dasselbe tun. Diese in der traditionellen pädagogischen Anthropologie eher untergründige „Teleologie des ganzheitlichen menschlichen

Menschen“ (Wimmer 1979) wird in der Persönlichkeitsanthropologie der Humanistischen Psychologie, die viele, zumeist praxisbezogene Bereiche der Pädagogik affiziert hat, offen verkündet. Das Fremde, Andere soll durch Erziehung assimiliert, integriert und aufgehoben werden. Kinder, die fremd und anders bleiben, gelten als schwer erziehbar und bedürfen besonderer Integrationsmaßnahmen durch die Sonderpädagogik. Das eigentlich Andere am Kind ist nämlich das Fehlen eines identischen Ich, eines vernünftigen Selbst im Sinne eines mündigen, autonomen Subjekts. Heißt Menschwerdung also Aufhebung der Andersheit des Kindes, dann fungiert *Der Mensch* der Anthropologie als abstrakte Norm, die die Fremdheit des als Mensch identifizierten Anderen negiert, verwirft und annulliert.

Der Andere wird in der pädagogischen Anthropologie in ein und derselben Bewegung als Gleicher identifiziert, als Mensch, und wegen seiner Verschiedenheit von erwachsenen Menschen diesen als Ungleicher untergeordnet und abgewertet. Die Unterordnung, Abwertung und Negation des Anderen vollzieht sich jedoch nicht aus böser Absicht, ganz im Gegenteil. Sie ist auch nicht erst auf der Ebene des praktischen pädagogischen Handlungsbezugs wirksam. Vielmehr findet die Verfehlung und Verstellung des Anderen bereits im theoretischen Diskurs statt, im Wissen und Verstehen, oder allgemein: im Denken. Erkennen, Verstehen und Wissen sind nämlich nicht reine, passive, unschuldige und friedlich kontemplative Zustände und als solche das Andere des Handelns oder der Praxis, sondern es sind selbst Aktivitäten, die das, was sie er- und begreifen, verändern, allein schon dadurch, daß sie es sprachlich benennen, bestimmen, definieren und so zu einem Gedachten machen. (Wimmer 1988, S. 49 ff.) Die Transformation von Seinszusammenhängen in Denkbzusammenhänge und die Ersetzung jener durch diese bringt Wirklichkeit *als* Wirklichkeit allererst hervor, anstatt sie nur im Bewußtsein zu spiegeln, abzubilden oder zu repräsentieren. Welt *als* Welt ist immer schon sinnhaft strukturierte, d. h. konstituierte und sprachlich interpretierte Welt. Ist schon rein objektives Erkennen und Wissen des An-sich der Dinge nach der Metaphysikkritik Kants unmöglich (Kant 1976), so gilt dies a fortiori für den Menschen, da dieser eben von Natur aus nicht festgestellt, also auch nicht objektiv feststellbar ist. Ist er deshalb gezwungen, sich selbst zu entwerfen und zu bestimmen, d. h. ist er bis zu einem gewissen Grad gezwungen, das zu sein, als was er

sich interpretiert, dann ist keine Aussage über ihn bloße Beschreibung, sondern immer auch Mitbestimmung seines Seins. „Es gibt keine Selbstkenntnis des Menschen, die nur ‘kennt’, das Sichkennen des Menschen bedeutet immer eine Bestimmung desjenigen, was er zu sein hat.“ (Langeveld 1968, S. 5) Er „muß, um zu sein, was er ist, sich dazu entschließen, es zu werden.“ (S. 4) Anthropologie als Selbstauslegung des Menschen ist in diesem Sinne immer „normativ“, erst recht, wenn sie Konsequenzen im Realen hat. Anthropologisches Wissen ist folglich nicht bloß neutrales Wissen *über* den Menschen, sondern immer schon wirksam *vor* irgendeiner Form des Handelns als Konzeption und Generierung eines Verständnisses des Menschen, das als Selbstverständnis und geltende unhinterfragte Selbstverständlichkeit die Bedingungen ihrer Entstehung hat vergessen lassen. Den Anderen als Mensch zu bestimmen und diesen als Individuum bzw. Subjekt ist deshalb keine selbstverständliche oder harmlose, bloß philosophisch-theoretische Interpretation. Es ist ein historisch voraussetzungsvoller und praktisch folgenreicher Vorgang (Elias 1978; Foucault 1976; Kamper/Guttandin 1991; Seitter 1985), der von Gewalt begleitet wurde und wird und in den die Pädagogik involviert ist, insofern sie an der Programmatik und Praxis der Herstellung des Menschen als Subjekt seiner eigenen Perfektionierung maßgeblich beteiligt war.

Die Gewalt gegen den Anderen ist durch die anthropologische Begründung der Pädagogik in der Moderne jedoch nicht verschwunden, sondern der Gewalt der Interpretation gewichen, der Identifikation des Anderen als Subjekt und der Erforschung seines Seelenlebens, Verhaltens, seiner inneren und äußeren Entwicklungsbedingungen, freilich in der Intention, ihn *nicht* einer äußeren Norm oder einem Bild blind anzupassen, sondern auf seine Andersheit Rücksicht zu nehmen, „auf Reifezustand und Begabung, Individuallage und Umweltstruktur“ (Derbolav 1959, S. 31). Pädagogische Anthropologie zielte auf die wissenschaftliche Erhellung des „Kindpols“ im Erziehungsverhältnis, der eine Theorie pädagogischen Handelns von Erzieherseite entgegenkommt (Derbolav 1980, S. 55 ff.). Ihrem Selbstverständnis nach die Andersheit des Kindes also anerkennend, indem es nicht einer ihm präexistenten Sollensvorstellung ohne Rücksicht darauf, was es selbst ist und will, untergeordnet wird, wird seine Fremdheit durch Wissen sukzessive transparent gemacht und aufgelöst. Das Wissen tritt an die Stelle der nun wissenschaftlich abgesicherten Vorstellung, und dies aus der Position und Per-

spektive des sich selbst als eigentlicher Mensch definierenden Pädagogen, der das, was das Kind zum Kind macht, nur als Mangel hinsichtlich dessen definieren kann, was er selbst ist: identisches Ich und autonomes Subjekt. Was auf den ersten Blick als die friedlichste Geste erscheint, das Verstehen des Kindes bis zur Übernahme von dessen Perspektive auf den Erwachsenen selbst, erweist sich jedoch als imperiale Intention der Okkupation, als Vereinnahmung und Besetzung des Ortes des Anderen, um Kontrolle noch über die Fremdwahrnehmung des Anderen und über die eigenen Wirkungen zu gewinnen, wenn der Erwachsene selbst die Rolle des Anderen für das Kind intentional ergreift.

Eine wesentliche Intention der pädagogischen Anthropologie ist damit nicht realisiert worden, nämlich durch Aufhellung der Bedeutung, Funktionen, Rollen und Seinsweise des Anderen im pädagogischen Verhältnis die Gewaltförmigkeit des pädagogischen Handelns aufzuheben mittels Ersetzung unreflektierter Wunsch- und Zielprojektionen durch Wissen auf der Basis der wissenschaftlichen Erforschung des Kindes und Jugendlichen. Das Wissen selbst annulliert die Andersheit, indem es vorgibt, sie erkannt zu haben. Das, was anders ist als Wissen, wird vergessen, und das Wissen mit dem Gewußten identifiziert. Es trägt nun selbst imaginäre Züge. Deshalb konnte auch die Kopplung von Gegenstands- und Machtkonstitution (Schäfer 1989) nicht unterbrochen werden, denn ein Erziehungsdenken, das vom Gegenüber zweier als ego bestimmter Subjekte ausgeht, kann eine Abwertung des Anderen kaum vermeiden, weil die Relation ego – alter ego einen strukturell irreduziblen Vorbehalt letzter Sinngebung durch das ego impliziert. In dieser Beziehung herrscht eine Prädominanz des Selbst, ohne daß dadurch die Andersheit schon aufgelöst würde (Derrida 1972, S. 193f.), und zwar erst recht dann, wenn alter noch kein fest ausgebildetes ego hat/ist. Ist schon alter ego im Vergleich mit mir weniger „Selbst“ als Ich, der ich mein „Selbst“ immer höher, mir näher schätze als das des anderen, dann ist es das Kind noch weniger, weil es empirisch den Status eines autonomen Subjekts noch gar nicht erreicht hat.

Wird die Beziehung zum Anderen also als *räumliches* Verhältnis gedacht, als Begegnung und als Gegenüber, als *jede* Interaktionsform fundierende vis-à-vis-Situation (Berger/Luckmann 1977), dann ist entweder die Abwertung des anderen oder die Unterordnung des Ich unausweichlich (Wimmer 1988, S. 21 ff.),

wie Lacan (1973) Husserls Theorie der Fremderfahrung (1977) als die eines spiegelbildlichen Symmetrieverhältnisses entgegenthält. Die einzige Alternative zur Negation des Anderen wäre nicht die Kommunikation, die diese Relation aufrechterhielte, sondern die Kommunion in einem vorsprachlichen Zwischen, wie dies von der Begegnungsphilosophie Bubers ausgeführt wurde. Doch bei einer Verschmelzung der Pole ego – alter ego in einer unmittelbaren Nähe wäre der Andere um so sicherer verloren.

Aus einer dualen hier:ego – dort:alter – Beziehung wird im Handeln zwangsläufig eine Duellbeziehung. Durch die Bestimmung des Verhältnisses zum Anderen und damit von Intersubjektivität als Gegenüberstand zweier Subjekte wird gegen die erklärte Ansicht, es handele sich um eine Subjekt-Subjekt-Beziehung, die Subjekt-Objekt-Relation erhalten und damit eine letztlich instrumentelle Bestimmung des Anderen als empirisches Objekt, und damit ein technologisches Handlungsverständnis. Der pädagogische Bezug ist damit in eine Gewalt eingelassen, die er in diesem Denken nicht sprengen, sondern nur negieren, verdrängen oder rationalisieren kann: Pädagogisches Handeln als „sich selbst negierendes Gewaltverhältnis“ (Benner 1991b, S. 187ff.).

Aus den genannten Gründen ist es nicht verwunderlich, daß der Andere in der pädagogischen Anthropologie nur als Störgröße in Erscheinung tritt, selbst da, wo ihm, wie in der Personagenese, wo er eine das Subjekt zu sich selbst erweckende Bedeutung hat, eine unersetzliche Funktion als konstitutive Bedingung der Identitätsfindung des Subjekts zugeschrieben wird. So übt der Erzieher in der Position des Anderen, der den Anspruch stellt, dem das Kind entsprechen soll (Schaller 1961, S. 34), eine der eigentlichen Intention und Auffassung (der Idee der Selbstbestimmung) widersprechende Fremdbestimmung aus, und sei es die, das Kind zur freien Selbsttätigkeit aufzufordern. Der Andere (als Kind) ist so entweder eine bloße Vorstufe eigentlichen Menschseins, oder (als Erwachsener) eine Störgröße in einem Prozeß, der real ohne diese Störung sich nicht vollziehen könnte, der aber idealerweise reine Selbstverwirklichung wäre, wie dies im „Radikalen Konstruktivismus“ (Schmidt 1988) entlang der Theorie der Selbstorganisation, der Autopoiesis, auch entwickelt wird, wo das dem System Andere immer nur als Störung thematisch ist, die das System zu Entstörungsmaßnahmen anregt (Rademacher 1991, S. 60ff.). Daß der An-

dere jedoch unvermeidlich notwendig, wenn auch stets gefährlich ist, da er einerseits die Natur bei ihrer Selbstentfaltung unterstützen muß, aber andererseits sie auch von ihrem Weg ablenken oder ersetzen kann, so daß es zu Perversionen kommt, hat schon Rousseau erkannt. Wie Derrida in seiner Lektüre Rousseaus zeigt, ist das Supplement (Hinzufügung und Ersatz) und seine Vermittlung in gewisser Weise sogar ursprünglich. „Die Unmittelbarkeit ist abgeleitet. Alles beginnt durch das Vermittelnde, also durch das, was ‚der Vernunft unbegreiflich‘ ist.“ (Derrida 1990, S. 272)

Beide Gestalten des Anderen sind dazu bestimmt zu verschwinden: der Erzieher als Anderer des Kindes, und damit die Fremdbestimmung, und das Kind als Anderer des Erziehers, und damit seine Unmündigkeit. Die Rivalität zwischen Ich und Anderem geht auf eine als wesentlich unterstellte, aber noch nicht real erfüllte Gleichheit zurück, die nur Unterwerfung oder Identifikation zuläßt, was sich in den bekannten Gegensatzpaaren von Führen und Wachsenlassen, Bildsamkeit und Bestimmung, Befreien und Binden, Anspruch und Entsprechung, letztlich also von Fremd- und Selbstbestimmung, von Heteronomie und Autonomie niederschlägt. Die eigentliche Bestimmung des Menschen besteht dann darin, sich von jeder Heteronomie frei und alles Andere zum Selben zu machen, sich anzueignen, alles Unverständliche, Äußere, dem Bewußtsein Fremde zu einem Verstandenen, Inneren, Gewußten umzuarbeiten, es dem eigenen Vorstellungsraum einzuordnen und damit ins Eigene zu transformieren, über das man verfügen kann.

Der Andere wird in der pädagogischen Anthropologie also thematisiert, aber nicht als solcher gedacht, sondern als Gestalt des Gleichen identifiziert. Ein Begriff des Anderen, der anders ist als Wissen, fehlt bisher. Aber der nicht gedachte Andere hat seine Spur im Denken des Menschen als dessen irreduzible Andersheit, als Nicht-Wissen hinterlassen. „Der nie aufgehende ‚Rest‘ des ‚Gegenstandes‘ Mensch... erweist sich in der pädagogischen Anthropologie als das ‚Eigentliche‘ des Menschen.“ (Froese/Kamper 1971, S. 139) Um die in diesem Rest dem endgültigen Vergessen widerstehende Vergessenheit des Anderen zu erinnern, bedürfte es einer grundlegenden Revision des pädagogischen Diskurses (Wimmer 1993), die nur als Dekonstruktion dieses Denkens des Selben möglich wäre.

Die bisherigen Ausführungen zeigen, daß Anthropologie nach ihrer Kritik nicht mehr als positive oder gar normative Wissen-

schaft möglich ist, weder als Integrationswissenschaft noch als philosophische Anthropologie, sondern nur noch als Dekonstruktion der Denkstruktur, in der sie sich im Zuge ihrer Ausführungen von ihren Grundeinsichten entfernte und damit selbst diskreditierte. Die Frage nach dem Menschen ist gewissermaßen zum Schweigen gebracht worden durch die Antworten der Humanwissenschaften, so daß es nicht einfach nur darum gehen kann, die Frage noch einmal zu stellen, sondern darum, sie anders zu stellen. Um dies zu verdeutlichen, möchte ich kurz auf die Erbschaft der Anthropologiekritik zurückkommen.

Scheler schrieb: „Wir sind in der ungefähr zehntausendjährigen Geschichte das erste Zeitalter, in dem sich der Mensch völlig und restlos ‚problematisch‘ geworden ist; in dem er nicht mehr weiß, was er ist, zugleich aber auch weiß, daß er es nicht weiß.“ (1955, S. 62) Dieses wissende Nichtwissen, diese grundlegende Fragwürdigkeit hat sich jedoch wieder verflüchtigt, und zwar in dem Maße, wie die verschiedenen Theorien über den Menschen Erkenntnisse und Wissen über ihr Objekt in Erfahrung brachten. So kommentiert Kamper die Aussage Schelers: „Der Mensch weiß nach wie vor nicht, was er ist; aber das Wissen dieses Nichtwissens, bei Scheler noch eine selbstverständliche Konsequenz, wurde einerseits durch eine Fülle von anthropologischen Resultaten verstellt, andererseits aus dem Selbstverständnis des gegenwärtigen Menschen auf eine bedenkliche Weise verdrängt. [...] Anthropologie als philosophische Disziplin hat, so betrachtet, selbst dazu beigetragen, daß das Problem des Menschen unversehens verschwand und die anthropologische Frage zu einer belanglosen Frage wurde. Dadurch ist sie zu Recht überholt.“ (Kamper 1973, S. 28f.)

Der Versuch, die Frage nach dem Menschen zu beantworten, hat zur Verstellung seiner Fragwürdigkeit geführt, da diese selbst dem Menschen zugehört und in keiner Antwort endgültig zu Ende kommen kann. In der Formulierung H. Rombachs kann die Frage nach dem Menschen nie mit der Frage identisch sein, in die der Mensch selbst gestellt ist. „Er ist nicht Herr über diese Frage, sondern sie über ihn.“ (Rombach 1966b, S. 8) Kamper zog daraus die Konsequenz, daß eine „kritische Revision der Anthropologie [...] nicht mehr mit einer naiven Frage nach dem Menschen beginnen [kann], sondern [...] die Methoden der Humanwissenschaften selbst zum Vorwurf [hat].“ (1973, S. 32) Diese Methoden überspringen die Reflexivität des Menschen, der als zu erkennender zugleich ein erkennender sei, weshalb der

„erkennende Mensch [...] dem zu erkennenden Menschen im Wege“ stehe.

Ähnliche Kritik hatte schon Heidegger formuliert, als er schrieb, daß die Frage nach dem Menschen eigentlich keine Frage nach dem *Menschen* war, da dieser immer schon als Mensch unterstellt gewesen sei, weshalb es letztlich auch keine *Frage* war, denn daß es sich um den Menschen handle, sei schon vorentschieden gewesen. „Anthropologie ist jene Deutung des Menschen, die im Grunde schon weiß, was der Mensch ist und daher nie fragen kann, wer er sei. Denn mit dieser Frage müßte er sich selbst als erschüttert und überwunden bekennen. Wie soll dies der Anthropologie zugemutet werden, wo sie doch eigens nur die nachträgliche Sicherung der Selbstsicherheit des Subjektum zu leisten hat.“ (Heidegger 1980, S. 109) Damit habe die Anthropologie die Frage unterschlagen, warum der Mensch alles Interesse auf sich konzentriert hat und alles nur insofern betrachtete, wie es *für ihn* da sei. Für Heidegger war die Frage nach dem Menschen demzufolge „keine anthropologische, sondern eine gesellschaftlich metaphysische“. (Heidegger 1966, S. 107)

Anthropologie wurde also nicht deshalb kritisiert, weil sie positives Wissen über den Menschen sammelte, das bezogen auf die jeweiligen Erkenntnisbedingungen seine Berechtigung und Gültigkeit haben mag, sondern 1. weil sie sich selbst in der Weise, wie sie dies methodisch realisierte, widersprach und auflöste, weil sie 2. letztlich ungedeckte normative Implikationen hatte (Pleines 1973), weil sie 3. ihre Verbindung mit dem metaphysischen Humanismus nicht hinreichend durchdacht und gelöst hatte und weil sich 4. die kulturelle und historische Bedingtheit und Relativität ihrer Aussagen zeigte, womit Anthropologie als historisch-kulturell bedingte Selbstausslegung und -bestätigung einer Gesellschaft erkennbar wurde, in der sie die Funktion einer Programmatik, einer Norm und einer Legitimation hatte und z. T. noch hat. Von daher bedeutete Anthropologiekritik weniger Kritik der Ergebnisse der Humanwissenschaften, sondern Kritik ihrer Erkenntnisweise bzw. Kritik des anthropologischen Denkens (Foucault 1974, S. 367ff.) als anthropo- und letztlich ethnozentrisches in Zusammenhang mit der Kritik der subjektzentrierten Vernunft. Der Kern dieser Kritik besteht darin, daß dieses Denken immer nur sein eigenes Vorurteil bestätigen könne, d. h. den Standpunkt neuzeitlicher Subjektivität, in dem der Mensch als Grundprinzip alles Seienden gedacht wird. Die Formation des Topos „Subjektivität“ verdankt sich einer Wende

abendländischer Geschichte, in der die „mittelalterliche ‚Blickführung‘ auf eine innerlich wie äußerlich unverfügbare Transzendenz göttlicher Seinsordnung im Zeitalter der ‚Re-naissance‘ und ‚Re-formation‘ eine ‚*Reflexion*‘, eine Umkehrung auf den von jener Ordnung betroffenen, selbst blickenden Menschen [erfährt], um in der ‚*Perspektivität*‘ dieses ‚subjektums‘ gerade ein wesentliches Konstituens der ‚Art und Weise des Gegebenseins‘ jener auszumachen.“ (Wetzel 1985, S. 129) Die Selbstthematization des Menschen als kreatives, eigenmächtiges Subjekt in Abgrenzung vom Anderssein der Welt und der Autorität des Heiligen ist damit als Beginn der philosophischen Anthropologie markiert (Marquard 1991, S. 21 ff.). Die Entdeckung des empirischen äußeren Anderen, Fremden in der Neuen Welt (Todorov 1985), die Auflösung der Transzendenz des absolut Anderen und die Ausformung der Subjektivität bilden eine komplexe Struktur, bevor letztere als Prinzip von Descartes expliziert worden ist.

Im cartesianischen Erkenntnismodell und den auf ihm fußenden Wissenschaften war demzufolge die anthropologische Vorentscheidung, daß der Mensch als Subjekt im Zentrum und alles andere ihm als Objekt (als Gegen-Stand) gegenüber steht, immer schon gefallen, was Heidegger am Umschlag von Wahrheit in Gewißheit gezeigt hat (Heidegger 1978, S. 175 ff.). Dieser Wandel hatte für die Neuzeit fundamentale Bedeutung, da in ihm sich der typisch neuzeitliche Charakter von Wissenschaft zeigt, das Fremde, Andere von Mensch und Welt zu identifizieren, es in ein gesichertes Selbstverständnis zu überführen und es damit zu einem Gleichen zu machen. Explizit wird diese Grundstruktur neuzeitlicher Subjektivität bei Hegel, der sie allerdings als „Versöhnung der Welt“ verstanden wissen wollte: „Nämlich Erkennen heißt eben das Äußerliche, Fremde des Bewußtseins vernichten und ist so Rückkehr der Subjektivität in sich.“ (Hegel 1970, S. 391) Das gilt auch für die Anthropologie, weshalb die konkreten Menschenbilder, die Vorstellungen und Begriffe vom Menschen relativ austauschbar sind und die Fragen an den Menschen keine Fragen, solange dessen Verfügbarkeit oder Unverfügbarkeit nicht im Kontext mit den typisch neuzeitlichen Denkbedingungen problematisiert werden.

In einem Zitat von Henrich wird das Subjekt bzw. die Subjektivität als zentraler und zentrierender Bezugspunkt für die Anthropologie deutlich: „In allem seinen Verhalten verhält sich der Mensch zugleich auch zu sich selbst. Er kann sich kein Bild von

seiner Welt machen, in das nicht ein Bild von ihm selbst eingezeichnet ist. In allen Zweifeln, die er hinsichtlich seiner selbst hat, kommt auch seine Weltorientierung ins Schwanken. Und wenn sich ihm eine neue Welterfahrung erschließt, so findet er sich auch in einem anderen Leben. Die Tatsache steht außer Frage. Die Einsicht in ihre Bedeutsamkeit ist der Ausgangspunkt der gesamten klassischen deutschen Philosophie.“ (Henrich 1982, S. 3) Die Welt und alles in ihr Vorkommende wird verstanden als auf den Menschen als Subjekt hingeordnet, von dessen Aktivität folglich die Struktur, in der es sich selbst vorfindet, abhängig ist, denn auch neue Welterfahrungen verändern ihn nicht einfach von außen, sondern regen ihn nur zur Selbstveränderung an, so daß auch die Abhängigkeit von der Welt nicht als reines Erleiden erscheint, sondern Passivität als bestimmte Form der Aktivität verstanden werden muß.

Dieses Prinzip der Subjektivität beherrscht das neuzeitliche Denken und findet in der Anthropologie seinen Ausdruck und seine Struktur. Selbstverwirklichung, Selbstbehauptung und Selbststeigerung sind Menschenbestimmungen, die auch für die pädagogische Anthropologie von grundlegender Bedeutung sind. So wird beispielsweise der Begriff „Bildsamkeit“ erziehungsphilosophisch ganz auf die „unterstützbare Entwicklungsfähigkeit des Verhältnisses des Menschen zu sich selbst“ hin ausgelegt (Brüggen 1989, S. 28), Loch thematisiert den Menschen im „Modus des Könnens“ (Loch 1980, S. 191 ff.), was ein immer-mehr-und-besser-können-Wollen meint, mithin einen Willen zur Macht und einen Willen zum Willen als menschenwesentlich behauptet, weshalb auch bei Derbolav pädagogische Anthropologie ohne weiteres in den Dienst der „individuellen Selbstverwirklichung“ gestellt werden kann (Derbolav 1980, S. 55 ff.).

Kritik der Anthropologie war also im wesentlichen Methodenkritik und Kritik am neuzeitlichen Erkenntnismodell sowie später am hermeneutischen Verstehensbegriff, wie er von Dilthey formuliert wurde, demzufolge jedes Verstehen auf ein Selbstverstehen zurückgeht. Insofern sich diese Erkenntniskritik spätestens seit dem Positivismusstreit (Adorno u. a. 1969) als Gesellschaftskritik vollzog, geriet jedoch die ursprüngliche Frageintention der Anthropologie aus dem Blickfeld und damit eine wichtige Dimension der Selbstkritik der Sozial- und Humanwissenschaften, nämlich die Fragwürdigkeit des Menschen. Das Problem wurde verschoben, und zwar nicht zufällig, da die Frage

nach dem Menschen selbst zu dieser Verschiebung genötigt hatte. Als Frage nach den Bedingungen des Menschen blieb sie jedoch auch dem anthropologischen Denken verbunden, der transzendental-empirischen Doppelstruktur jeweils aufeinander bezogener Verweisungen und Verwiesenheiten.

In dieser von Foucault analysierten Verdopplungsstruktur anthropologischen Denkens vollzieht sich die Verstellung des Anderen durch die Art und Weise, wie er gedacht wird, denn Andersheit kommt nur in ihrem Bezug auf das Selbe vor und wird verstanden als „brüderliches Anderes“: Das Ungedachte ist das Noch-nicht-Gedachte, das Nicht-Wissen ein Noch-nicht-Wissen, das Transzendente ein künftig Immanentes, das Andere eine Wiederholung des Selben und damit ein wesentlich Gleiches etc. Was sich dieser Logik des identifizierenden Begriffs nicht fügt und in seiner Heterogenität und Fremdheit dem Verstehen, das ein Verstehen eines durch die identitätslogische Vernunft strukturierten und damit eines dem verstehenden Subjekts apriori homogenen Feldes meint, widersteht, gerät sofort in Gefahr, verworfen oder bestenfalls vergessen zu werden. Und da der Mensch in seiner irreduziblen Fraglichkeit als ein gegenüber jedem Zugriff radikal Anderer sich nicht auf einen geschlossenen Begriff bringen läßt und damit jede endgültige Identifikation, Bestimmung und Definition des Menschen an ihm scheitert, bleibt er, wie gezeigt wurde, als Anderer unbegriffen.

In dem Maße, wie durch die Krise und Kritik der Moderne (Meyer-Drawe 1992; Peukert 1992; Schütz 1992) die im autonomen Subjekt begründete und auf Einheit, Kontinuität und Allgemeingültigkeit ausgerichtete Erkenntnisrelation selbst zum Problem wird (Habermas 1985), in dem Maße erweist sich die subjektzentrierte Vernunft als unfähig, den Anderen als Anderen zu denken, ohne ihn zu reduzieren (Descombes 1981; Böhme/Böhme 1983). Durch die Problematisierung der ganz anderen Gestalten des Anderen – die Sprache-als-Gesetz, der Körper, das unbewußte Begehren, das Geschlecht, der Tod – erweist sich die Vorstellung einer sprachmächtigen konstitutiven Subjektivität als trügerisches Phantasma, in dem die äußere wie innere unverfügbare Andersheit verkannt bleibt. Der Mensch als Subjekt des Diskurses, in dem die Ordnung der Wissensfelder ihre Bedingung haben, der aber zugleich Objekt des Wissens ist, wird in seiner fundierenden Stellung erneut fragwürdig und mit ihm die in ihm zentrierte anthropologische Denkstruktur der Human- und Geisteswissenschaften (Kittler 1980).

Dieser Denkwang, den Foucault gewissermaßen als Wiederholungszwang des 19. und z. T. des 20. Jahrhunderts diagnostizierte, in dem Gleiches gespalten und einander gegenübergestellt wird (z. B. empirisches vs. transzendentes Subjekt), wird erst vom Strukturalismus und Poststrukturalismus aufgelöst. *Der Mensch*, der sich der Struktur des modernen Denksystems entzog, weil er sie beherrschte (Derrida 1972, S. 422ff.), wird als selbstpräsentes Subjekt, monozentrisch verfaßtes Bewußtseinsfeld, als Herr seiner selbst und der Sprache, d. h. als hermeneutische Maschine, mit seiner radikalen Dezentrierung und Subversion durch Schrift, Sprache, Unbewußtes, Begehren, Tod als Strukturen des Anderen konfrontiert. Damit wird *Der Mensch*, seiner Selbstfundierungsunfähigkeit eingedenk, als Begriffsgrund und als Grundbegriff verabschiedet (Foucault 1974, S. 410ff.).

Folglich muß es einer historischen Anthropologie darum gehen, die Vergessenheit des Anderen zum Problem werden zu lassen und zu versuchen, die Frage zu beantworten, warum die grundlegende Fragwürdigkeit des Menschen durch den Versuch, die Frage nach dem Menschen zu beantworten, vergessen werden konnte, oder wie es möglich war, daß die Fragwürdigkeit des Menschen als Frage nach dem Menschen verstellt und mißverstanden werden konnte. Die Frage des Anderen ist also nicht als Frage nach einem neuen oder bisher nur unvollkommen erforschten Erkenntnisobjekt zu verstehen, sondern sie richtet sich auf eine andere Erkenntnisperspektive, die sowohl den Heimaten der Hermeneutik als auch den Spiegelungen der Dialektik und damit einem Denken des Menschen entkommt, das ein Denken des Anderen nur als verdoppelnde Wiederholung des Selben zuläßt.

Wenn heute Anthropologie wieder zum Thema wird, dann folglich nicht in dem Sinn, daß sie die Frage nach dem Menschen wieder aufnimmt. Es ist weder eine Rückkehr noch eine Wiederholung, es ist weder „noch“ noch „wieder“ Anthropologie. Vielmehr geht es darum, die von der Anthropologie als Frage verkannte Fragwürdigkeit erneut aufzunehmen und die im anthropologischen Denken bestehende Vergessenheit zu erinnern. Dabei verschiebt sich nicht nur die Fragerichtung, sondern auch der Sinn eines solchen Unternehmens, der nicht mehr darin besteht, die säkulare Verunsicherung des Menschen durch Anthropologie aufzuheben, sondern nahezu umgekehrt, eine Verunsicherung wieder zu ermöglichen durch Dekonstruktion konven-

tionalisierter Sicherheiten, die sich auf vermeintlich sicheres Wissen vom Anderen als Mensch gründen. Erst so käme die Bedingung der Möglichkeit einer Ethik wieder in den Blick bzw. die Bedingung der Möglichkeit, mit Aussicht auf Erfolg pädagogisches Handeln nicht mehr als instrumentelles Handeln zu verstehen. Erst durch Entsicherung des Selbstverständnisses gelänge es auch, einen belangvollen Begriff von Zukunft wiederzuentdecken. Dekonstruktion der diskursiven Sicherheitsstrategien der Anthropologie ermöglichte zudem die Erkenntnis, daß es schon lange nicht mehr um den Menschen und seine Humanisierung geht, sondern um dessen technologische Supplementierung, und daß an diesem Prozeß die Humanwissenschaften, mithin auch die pädagogische Anthropologie, unwillentlich beteiligt sind durch die Art und Weise, wie sie den Menschen denken, wie sie ihm zur Verwirklichung seiner selbst verhelfen wollen, und daß dieser ganze Prozeß grundlegend als *Selbsterbringung* verstanden wird, als plan- und steuerbares Werk (Masschelein 1991c u. 1991a). Die unterirdische Komplizität, die zwischen den vermeintlichen Gegensätzen von Humanisierung und Technisierung besteht und die jede Kritik der Technisierung von Mensch und Welt im Namen eines Humanum untergräbt, erschließt sich nicht durch den forcierten Versuch, das „eigentlich Menschliche“ zu bestimmen – welches sich auf diesem Wege als das „eigentlich Technische“ herausstellen würde, – sondern erst über die Frage nach dem Anderen, die *dieses* Denken des Menschen als selbst technisches zu verstehen erlaubt (Heidegger 1982).

„Nach der Anthropologiekritik“ heißt also, die Fragwürdigkeit zu erinnern und festzuhalten, um sie zu nutzen, denn wir befinden uns nicht, wie Foucault es hoffte, im post-anthropologischen Denkraum, im Außen, sondern unser Denken ist immer noch in wesentlichen Zügen anthropologisch strukturiert, und zwar auch da, wo es nicht explizit anthropologische Probleme reflektiert. Allein durch die Erkenntnis der Bedingtheit und Geschichtlichkeit der anthropologischen Denkweise läßt diese sich nicht überwinden. Deshalb gilt es, die Nicht-Totalisierbarkeit dieses Denkens festzuhalten, zu verschärfen und durch Dekonstruktion zu einem der eigenen Zeit gemäßen Denken zu gelangen, denn das traditionelle anthropologische Denken ist tatsächlich nicht mehr zeitgemäß, insofern sich alle unsere Wirklichkeit bestimmenden Prozesse einer anthropologischen Reflexion entziehen, soweit diese im Raum des Humanismus verbleibt. Sie

lassen sich nicht mehr vor dem Hintergrund des Sinns des Menschen und seiner Selbstverwirklichung denken, einer Selbstfindung oder Humanisierung der Welt jenseits ihrer Technisierung. Das bedeutet keinesfalls, daß diese Prozesse für den Menschen ohne Konsequenzen wären. Doch gerade um sich dieser Konsequenzen bewußt zu werden, dürfen sie nicht anthropologisch mißdeutet werden.

Dazu bedarf es eines anderen Denkens, eines Denkens des Anderen, das in der neueren französischen Philosophie erprobt wird und welches für die anthropologische Reflexion bedeutsam ist. Die grundlegende Schwierigkeit besteht dabei darin, daß der Andere im bisherigen Diskurs der Humanwissenschaften vorwiegend als Element des Selbstverhältnisses des Subjekts verstanden wurde, was auch durch den Paradigmenwechsel von der Subjektivität zur Intersubjektivität nicht grundlegend außer Kraft gesetzt werden konnte (Masschelein 1991b, S. 186 ff.). Die Beziehung zum Anderen wird dabei im wesentlichen als eine der Immanenz und Symmetrie angesetzt, in der die Suprematie des Subjekts ungebrochen ist. Erst in dem Maße, wie das Prinzip der Subjektivität seine Tragfähigkeit verliert, wird die Frage nach dem Anderen aus ihrer theologisch-metaphysischen Denktradition gelöst und in ihrer philosophischen und sozialwissenschaftlichen Bedeutung diskutierbar. So hatte die strukturelle Konstitutionsanalyse der Subjektivität „lauter anonyme Strukturen“ als „sozialgeschichtliches Fundament des Individuums“ entdeckt (Kamper 1980, S. 82 f.), die seinen Autonomieanspruch als Bestandteil einer grundlegenden Verknennungsstruktur erkennbar werden ließ: die symbolische Ordnung der Verwandtschaftsbeziehungen und der Mythen (Lévi-Strauss), die Ordnung der Körper und der Diskurse (Foucault), des Begehrens und Sprechens (Lacan), der politischen und der Wunsch-Ökonomie (Deleuze/Guattari). Diese Strukturen sind in ihrem transsubjektiven und unbewußten Status zwar ihrer Erforschung zugänglich, werden dem Willen und Bewußtsein des Subjekts dadurch aber nicht verfügbar, da dieses durch jene bedingt ist. Zugänglich, aber unverfügbar sind diese Strukturen deshalb, weil sie im wesentlichen symbolischer Natur sind und funktionieren wie die Sprache, verstanden als ein dem Subjekt heteronomes System an sich bedeutungsloser Signifikanten, die nicht einen ihnen präexistenten Sinn oder vor ihnen präsente Bedeutungen oder gar Dinge repräsentieren, sondern Sinn und Bedeutung sich allererst durch sie generieren (Wimmer 1988, S. 110 ff.). Da sowohl das

Reale als auch das Imaginäre nur vermittelt über die symbolische Ordnung zugänglich sind, ist Sprache in gewisser Weise wirklicher als die Wirklichkeit. Als Ort des Anderen ist sie dem Subjekt heteronom, das über sie nicht herrschen kann. Zugleich ist es, nach Lacan, Subjekt nur in und durch die Sprache, die ihm den Status eines Subjekts zurückgibt, den es in einer „ursprünglichen Entfremdung“ durch die Begegnung mit dem spekularen anderen, seinem Spiegelbild, verloren hatte (Lacan 1973, S. 61 ff.). Dennoch bleibt das Subjekt nach seiner Einführung in die Sprache unaufhebbar gespalten, woraus eine höchst komplexe Dynamik der intersubjektiven Relation resultiert (Lacan 1978).

In dem Maße, wie der Selbstbezug scheitert oder in eine Tautologie zusammenfällt, wird deutlich, daß der/das Andere sich nicht als Element des Selbstverhältnisses vereinnahmen läßt. Auch die „gelungene“ Ich-Identität als eingeschlossene Differenz von Ich und Anderem ist von daher gesehen ein „unmögliches“ Projekt, dem immer ein Gewaltverhältnis innewohnt, zu sich selbst wie zu anderen: Autonomie als Selbstbeherrschung im Sinne ungebrochener Selbstpräsenz und -transparenz ist unmöglich und schlägt immer in Herrschaft über andere um, wie nicht nur die Psychoanalyse gezeigt hat (Meyer-Drawe 1990). So müßte man in Inversion D. Henrichs sagen, daß der Mensch sich in allem Verhalten zu Anderen/m verhält, daß er sich kein Bild von sich machen kann, welches nicht einen Anderen zeigt, daß aller Selbst- und Weltbezug vom Anderen in seiner unverfügbaren Andersheit durchbrochen wird, ohne daß seine Exteriorität – durch welche Anstrengung auch immer – vereinnahmt werden könnte. Dieser Andere, der dem Subjekt und damit jeder kommunikativ regulierten Interaktionsbeziehung, jeder konsensuellen Ethik und allen egalitären Rechts- und Anerkennungsverhältnissen vorausgeht, kann allerdings nicht als ein empirischer anderer, ein anderes emirisches Ich verstanden werden, welches dem Ich prinzipiell gleich wäre. Er ist nicht ein anderes Seiendes sondern „anders als Sein geschieht“, wie E. Lévinas sagt (1992), und damit nicht identifizierbar mit den Begriffen Mitmensch, Mitsein, Du, alter ego etc., die entweder eine substanzialistische oder eine rein abstrakt-relationistische, in jedem Fall aber ontologische Fundierung haben. „Die abendländische Philosophie fällt mit der Enthüllung des Anderen zusammen; dabei verliert das Andere, das sich als Sein manifestiert, seine Andersheit. Von ihrem Beginn an ist die Philosophie vom Entsetzen vor dem

Anderen, das anders bleibt, ergriffen, von einer unüberwindlichen Allergie.“ „Die Eroberung des Seins durch den Menschen im Laufe der Geschichte – das ist die Formel, in der sich die Freiheit, die Autonomie, die Reduktion des Anderen auf das Selbe zusammenfassen lassen“ (Lévinas 1983, S. 211 u. 196). Lévinas gibt der anthropologischen Frage deshalb einen anderen Stellenwert, um die Spur des Anderen vor der ontologischen Struktur des Ich in seiner scheinbaren Symmetrie mit dem Anderen zu bewahren. Entgegen Husserls synoptischen Blick expliziert er die zeitliche Erfahrung des sprechenden Anderen, der im Sprechen (nicht im Gesprochenen) als unendlich anders und Grenze des subjektiven Sein-Könnens erfahren wird, ohne die Wirklichkeit zu vernichten und ohne daß es zur Kommunion kommen kann. Sprache wird in ihrer ethischen Struktur als antwortendes Geschehen verstanden, als ein Tun vor dem Verstehen, in dem und durch das Verantwortung ein Ereignis wird. Die Grundsituation des Menschen ist die des Angesprochen-werdens durch den Anderen. Die Spur des Anderen, die kein Zeichen ist, überschreitet die Präsenz des Seins und des Sinns und stiftet den Bezug zu dem, was anders ist als Sein. Damit wird eine anarchische Struktur von Identität behauptet, die von der „Inkarnation untrennbar“ ist, untrennbar von Sinnlichkeit – Leiblichkeit – Körperlichkeit: Subjektivität aus Fleisch und Blut. Der Leib erst eröffnet die Empfänglichkeit und die Verletzlichkeit durch die Berührung durch den Anderen. Diese Beziehung ist weit entfernt von derjenigen der Begegnungsphilosophie, denn sie bleibt asymmetrisch, nichtreflexiv, unaufhebbare Trennung. Das Subjekt kann im Unterschied zur visuellen Raumbeziehung, in der der Platz des anderen besetzbar und beherrschbar ist, über die zeitlich auditive Beziehung nicht verfügen und nicht mit ihr verschmelzen.

Die Beziehung des Subjekts zu einem so verstandenen inkomensurablen Anderen stellt das Denken vor erhebliche Probleme, die hier nicht befriedigend erörtert werden können (Lévinas 1983; Derrida 1972, S. 121 ff.; Huizing 1988; Krewani 1992; Gondek 1992), weshalb der Hinweis reichen muß, daß die Relation des Subjekts zu einem Heteronomen, eine „heteronome Erfahrung“ zu denken ist, die das Subjekt spaltet, wobei diese Spaltung nicht in eine Identität aufhebbar ist.

Diese „Erfahrung“ des Anderen, der jeder Reflexion vorausgeht, mußte solange unbegreifbar bleiben, wie die Philosophie cartesianisch war und von den vorgeblichen Evidenzen des Ich

ausging. Erst mit J.-J. Rousseau, dem „Begründer der Wissenschaften vom Menschen“ (Lévi-Strauss 1992, S. 45 ff.) wurden die Prinzipien dieser Erfahrung des Anderen außerhalb der mystischen oder der religiösen Tradition formuliert. Auch wenn Rousseaus Lösung der aporetischen Erfahrung des Anderen durch völlige Identifikation mit dem System der Wesen, mit der ganzen Natur für uns nur noch von philosophiegeschichtlichem Interesse sein sollte, so verdanken wir ihm doch die Regel jeder ethnologischen oder anthropologischen Erfahrung des Fremden, daß man sich nämlich zuerst sich selbst verweigern muß, wenn man sich selbst in den Anderen akzeptieren will, daß man also nicht das Eigene auf das Fremde projizieren darf (Salomon-Nayet 1974, S. 160) und sich deshalb jeder Evidenz – sei sie sinnlich oder intelligibel – verweigern muß, zuerst also derjenigen des eigenen Bewußtseins.

Die Beziehung zum Anderen ist also nicht als besondere anthropologische Bestimmung des Menschen zu verstehen, die neben die Bestimmungen der Reflexivität, Sprachlichkeit, Geschichtlichkeit, Leiblichkeit, Geschlechtlichkeit und Bildsamkeit sozusagen als Sozialität träte als eine unter anderen (Bock 1991, S. 99 ff.; Hamann 1982, S. 76 ff.). Vielmehr ist die Beziehung zum Anderen der Fragehorizont, in dem erst diese „Merkmale“ menschlicher Existenz bedeutsam werden, in ihrer Besonderheit erscheinen und problematisiert werden können, da in allen Bereichen und Themen dieses Verhältnis zum Anderen in seiner irreduziblen Äußerlichkeit je anders deutlich wird. Es ist m.a.W. der durch die Frage des Anderen erst eröffnete Horizont (der keinesfalls als Horizont verstanden werden darf, in dem der Andere als solcher erscheinen würde!), durch die und in dem die Fragwürdigkeit des Menschen erscheinen kann als diejenige eines Wesens, das uneinholbar in Frage gestellt ist.

Auf diesem Weg des Verdachts gegen das eigene Denken sind nach Nietzsche und Freud Husserl und Heidegger sehr weit gegangen, wobei das Spiel der Zeichen, das durch den Verlust eines Zentrums (Mensch, Sein, Subjekt) und die „unmögliche Präsenz eines abwesenden Ursprungs“ eröffnet wird (Derrida 1972, S. 441), entweder bejaht oder in nostalgischer Sehnsucht zugunsten einer Sicherheit betrauert, negiert und begrenzt wird. Dem nostalgischen Traum, „eine Wahrheit und einen Ursprung zu entziffern, die dem Spiel und der Ordnung des Zeichens entzogen sind“, steht die Bejahung des Spiels der Sprache und der Zeichen gegenüber, die „über den Menschen und den Humanismus hin-

ausgelangen [will], weil Mensch der Name des Wesens ist, das die Geschichte der Metaphysik und der Onto-theologie hindurch, das heißt im Ganzen seiner Geschichte, die volle Präsenz, den versichernden Grund, den Ursprung und das Ende des Spiels geträumt hat.“ (S. 441) Diese Bejahung des Spiels der Zeichen sucht nicht „die Inspiration zu einem neuen Humanismus“. Vielmehr ermöglicht sie, die Frage des Anderen in aller Radikalität erneut zu stellen und unser Verhältnis zum Anderen deutlich werden zu lassen.

Das Deutlichwerden des Verhältnisses zum Anderen kann jedoch nicht unmittelbar gelingen, da die bisherigen Thematisierungen entweder objektivierend vorgingen oder die entsprechenden Fragen vom Subjekt aus behandelten und diskutierten, welcher Sinn oder welche Funktion für das Subjekt zu erkennen wäre. Insofern hat sich das Denken des Subjekts schon immer in Relation zum Anderen entfaltet, zum relationalen anderen, der anders ist als ich, aber eben nicht absolut anders oder anders als Sein. Um diesen Anderen denken und das Denken jenes anderen verlassen zu können, muß die Differenz zwischen ich und Anderem nicht als Verschiedenheit des Gleichen, also innerhalb desselben Begriffs (des *Menschen*), sondern differentiell gedacht werden, als ein Unterschied, der durch keine Allgemeinheit - wie z. B. der *des Menschen* - aufgehoben werden kann (z. B. Differenz als Ereignis). Da der Andere weder erkannt noch „als solcher“ erfahren werden kann, wird jeder Erkenntnisversuch und Diskurs über und zum Anderen zur *Erfindung* des Anderen (Derrida 1987; Wimmer 1988, S. 247 ff.) und bleibt die Wahrnehmung an die Einbildungskraft verwiesen. Deshalb nähert sich dieser Diskurs der Ästhetik und einer Anthropopoetik, denn der Andere ist kein Begriff, sondern ein Gedicht, und kein Bild, sondern die Spur des Nicht-Darstellbaren, die die Immanenz einer Vorstellung überschreitet.

Ob allerdings ein solches Differenzdenken noch mit pädagogischen Belangen und Fragen vereinbar ist oder ob gerade umgekehrt die Pädagogik an ihre gründenden Einsichten wieder erinnert würde, daß sie nur als Beziehung zum unverfügbaren Anderen ihre Besonderheit und Bestimmung erlangen und erhalten kann, diese Fragen lassen sich noch nicht beantworten (Wimmer 1992, S. 172 ff.). Nur soviel ist zu sagen, daß die Frage des Anderen für die Pädagogik konstitutiv ist, aber umgekehrt zur traditionellen pädagogischen Anthropologie zu denken wäre, in der der Ort des Anderen vom Ich, das sich als verwirk-

lichtes Vernunftsubjekt verstand, okkupiert wurde. Weit entfernt davon, sich vom Anderen in Frage stellen zu lassen und zu antworten, hatte dieser *ihm*, dem Erwachsenen, zu antworten und *seinen* Ansprüchen zu entsprechen. Ist jedoch die Beziehung zum Anderen fundamental, dann ist zwar jede Pädagogik Bezug zum Anderen, aber nicht jeder Bezug zum Anderen pädagogisch. Versteht man Erziehung im herkömmlichen Sinn, wird deshalb – entgegen Rousseaus Diktum – der Mensch *nicht* von Anfang an erzogen, es sei denn, man begründete Pädagogik ausgehend vom anfänglichen Bezug des Erwachsenen zu dem, was anders ist als Wissen und als Sein, d.h. zum Anderen: „Erziehung als Antwort“ (Masschelein 1992, S. 81 ff.). Aber das vor dem Hintergrund des pädagogischen Diskurses nur als Nicht-Pädagogisches oder Außer-Pädagogisches benennbare Verhältnis zum Anderen als die sie begründende, aber von ihr von Anfang an vergessene und verworfene Frage des Anderen, *in* der Pädagogik zu Gehör zu bringen, ist nur durch Dekonstruktion des traditionellen anthropologisch-pädagogischen Diskurses möglich. Die Frage, ob sich das pädagogische Modell als solches dekonstruieren ließe und ob dabei zugleich ein anderes Verhältnis erkennbar werden könnte, macht aber deutlich, daß es keineswegs um Destruktion geht, sondern um den radikalen Versuch der Erinnerung und darum, nicht schon im Akt der Vorstellung und in der Bahn des Denkens die Möglichkeit der Gerechtigkeit zu zerstören.

Glück als Relais von Ethik und Anthropologie

**Eine anthropologische Analytik der Begründung
pädagogischer Ethik unter besonderer Berücksichtigung
der Idee des Glücks.**

„Also in der Vollendung ist Ethik Physik und Physik Ethik.“
Friedrich Schleiermacher, Ethik (1812/13)

Anthropologie, Pädagogik, Ethik

Die nachstehenden Überlegungen dienen dem Versuch der Widerlegung des kantischen Diktums, daß „eine Metaphysik der Sitten... nicht auf Anthropologie gegründet, aber doch auf sie angewendet werden“ kann (1982a, S. 323), indem sie seine Kontradiktion behaupten: wir können uns bis heute keine (pädagogische) Ethik denken, die nicht auf Anthropologie gründet bzw. in der ethische und anthropologische Prinzipien zirkulär aufeinander verweisen (vgl. Kant 1978, S. 399).

Die Thesen, daß die Erziehung einer ethischen Begründung bedarf und daß diese Begründung nicht durch Gott, die Natur oder „die“ (metaphysische) Vernunft – die jeweils einen fest umrissenen Kanon von Werten und Normen generieren – geleistet werden kann, gehören zum festen Bestand der neuzeitlichen Pädagogik. Latent kommt darin zum Ausdruck, daß auch die anthropologische Betrachtungsweise insofern einen neuen Stellenwert im pädagogischen Denken erhält, als sich die gewünschte anthropologisch-moralische Qualität nicht mehr von einer (göttlichen, natürlichen, vernünftigen) Ethik ableiten läßt, sondern in die Begründung von pädagogischer Ethik selbst miteingeht. Die Erziehungswissenschaft war sich allerdings bisher nicht (genug) darüber bewußt, daß und inwiefern historisch-anthropologische Realitäten in ihrem ethischen Denken eine wesentliche Rolle spielen. Nicht nur „vielleicht“, sondern sehr bestimmt, „gründet das, was gemeinhin als Ethik und Pädagogik auseinandergerissen wird, in der einen Grundsituation, als die der Mensch existiert“ (Heim 1989, S. 329). Doch genau diese Be-Gründung ist heute

fragwürdig geworden, denn Normen lassen sich eben nicht anthropologisch aufweisen, wie Flitner (1979, S. 502) noch glaubte.

Aus der Sicht einer pädagogischen Ethik stellt sich heute – nach der Kritik an der Anthropologie (vgl. Huschke 1978) – die Frage, inwieweit anthropologische Ergebnisse überhaupt noch Gegenstand einer pädagogischen Ethik sein können, wenn denn auf der anderen Seite Ethik heute ihren traditionellen Gegenstand: die absoluten, objektiven Werte des Menschen verloren hat – weshalb nicht wenige für eine Relativierung, wenn nicht gar für eine Warnung vor oder für eine Verabschiedung von Moral überhaupt plädieren (vgl. Luhmann 1990b, S. 40f.). Kann, und wenn ja: wie, Anthropologie ein Thema pädagogischer Ethik sein? Inwiefern reflektiert Ethik anthropologische Tatbestände und inwieweit hat eine pädagogische Ethik darauf zu reagieren? Inwieweit unterscheidet sich eine Reflexion anthropologischer Fakten in der Erziehung ggf. von der Reflexion anderer ethischer Praxisfelder?

Mit anthropologischen Erkenntnissen läßt sich, soviel erscheint heute ethisch gewiß, ein „direkter Weg von einer Betrachtung der menschlichen Natur zu einer eindeutig bestimmten Moral und zu einem eindeutig bestimmten moralischen Ideal“ (Williams 1978, S. 71) nicht verfolgen. Die Anthropologie kann heute keine Begründungsfunktion der Ethik (für die Pädagogik) mehr übernehmen (vgl. Feil 1980). Anthropologie kann nicht mehr als Identifikation von Ethik (Roth 1971, S. 121; Loch 1971, S. 113 ff.) verstanden werden. Bzw. kann Ethik nicht mehr als metaphysische „Klammer“ einer (anthropologischen) Pädagogik dienen (Schleiermacher 1957, S. 12, 16, 420f.): Pädagogik, wie Reble (1971, S. 28) richtig sagt, ist keine angewandte Anthropologie; noch kann Anthropologie als normative Deutung (Langeveld 1971, S. 148) der Ethik gelten. Anthropologie und Ethik fallen allerdings auch nicht gänzlich auseinander (Pleines 1976, S. 195 ff.; Oelkers 1992, S. 177), was im folgenden zu zeigen ist.

Eine anthropologische Sichtung von Ethik halten wir gerade deswegen für (moralisch) geboten, weil nur so vermieden werden kann, was Moore (1970) in der Tradition von Hume den „naturalistischen Fehlschluß“ einer metaphysischen oder naturalistischen Ethik nennt: das man aus dem Sein (des Menschen) bedenkenlos ein objektives Sollen ableitet – das dann wiederum durch pädagogische Maßnahmen umgesetzt werden soll. Daß es

aber aus guten Gründen ebenso ethisch bedenklich ist, das Gesollte nicht aus der Empirie aposteriori, sondern apriori abzuleiten, muß hier als unausdiskutierte Frage unbeantwortet bleiben. Eine anthropologische Lesart von Ethik ist damit einer doppelten Gerechtigkeit verpflichtet: den Möglichkeiten, Grenzen und Fragwürdigkeiten des Humanen, auf die jede Ethik, welche auf menschliche Praxis zielt, reflektieren muß (ein aktuelles Beispiel wäre die Euthanasiedebatte) und den Möglichkeiten und Grenzen von Ethik, auf die die Wissenschaft vom Menschlichen reflektieren muß, will sie ihren Gegenstand: den Menschen in seiner Konstanz und seiner Zufälligkeit überhaupt erfassen (ein aktuelles Beispiel wäre Michel Foucaults Genealogie der sexuellen Moral). Eine anthropologische Sichtweise von Ethik dient der Auflösung von Widersprüchlichkeiten innerhalb der Ethik mit dem Ziel, die mit einer Ethik verbundenen Gefahren für den Menschen (Gewalt/Machtverhältnisse, Ideologien) aufzudecken, zu begrenzen, wenn möglich zu beseitigen. Indem eine analytische Anthropologie die Moral als Unterscheidung thematisiert, ist sie selbst wiederum ethisch im Sinne von „wertend“, d.h. sie verfällt ihrer eigenen universellen – Diagnose einer ethisch-anthropologischen Zirkularität – allerdings in dem Selbst-Bewußtsein, das ihr vielleicht verhilft, über sich selbst hinaus zu gelangen. Denn vor die Frage gestellt, wie sie die Unterschiede und Wirkungen von Pädagogik und Ethik beurteilt, wäre sie gezwungen die Unterscheidung (von gut und schlecht, gut und böse) selbst noch einmal zu unterscheiden „und die Frage wäre: von was“ (Luhmann 1990b, S. 43)?

Anthropologie kann einer pädagogischen Ethik heute keine inhaltlichen Kriterien im Sinne einer materiellen Werteethik mehr zur Verfügung stellen, analog zur wissenschaftlich historischen Unmöglichkeit, das Glück des Menschen noch inhaltlich positiv definieren zu können. Anthropologie kann in welcher Form auch immer, Ethik nicht mehr substantiell begründen, Normen und Zielvorstellungen mit konkreten Inhalten versehen (vgl. Klafki 1970), woraufhin dann konkrete pädagogische Handlungen ableitbar wären. Vielmehr wäre danach zu fragen, wie sich die Fragwürdigkeit des Anthropologischen in einer pädagogischen Ethik begründen läßt. Also nicht zu fragen, wie Anthropologie eine pädagogische Ethik begründen kann, sondern zunächst danach zu fragen, wie historisch-anthropologische Prämissen in pädagogisch-ethische Begründungsverfahren eingehen und eingehen können, um dann eine pädagogische Ethik

denken zu können, die den Rahmen einer Ethik des Menschen verläßt, und eben deshalb eine humane ist.

Was hier vorliegt ist keine pädagogische Ethik, sondern zunächst der analytische Versuch an drei Beispielen (Leiden, Wunsch, Zeit) zu zeigen, daß und wie in ethischen Überlegungen der Pädagogik Anthropologie und Ethik im Gedanken des Glücks fundamental zusammengedacht wurden – trotz Kants „alleszermalmender“ Eudaimoniekritik. Dabei interessiert uns primär nicht eine vollständige Liste aller für eine noch zu entwerfende pädagogische Ethik relevanten anthropologischen Erkenntnisse (nicht oder ungenügend thematisiert sind: Offenheit, Freiheit, Mangel, Lust, Macht, Gesundheit/Krankheit, Erfahrung, ...), noch sekundär der (anthropologische, pädagogische, ethische) Zusammenhang der von uns diskutierten inhaltlichen Kriterien des Leidens, des Wunsches und der Zeit, sondern tertiär ihr anthropologisch-funktionales Vorhandensein im ethisch-pädagogischen Diskurs, sowie ihre „ad hoc Plausibilität“ in einem pädagogisch-ethischen Rechtfertigungszusammenhang. Ausgeklammert werden muß vice versa eine Sichtung aller relevanten ethischen Prinzipien (Autonomie, Wohlwollen, Gerechtigkeit, Mündigkeit, eudämonistischer Nutzen, Toleranz, Fairness, Gleichheit, Egoismus, gutes/böses Leben, ...) auf ihre sie begründenden und explizierenden anthropologischen Faktoren.

Die genannten Kriterien (Leiden, Wunsch, Zeit) haben als ihren anthropologischen Hintergrund die Idee des Glücks, die seit der Antike als der methodische Fluchtpunkt der Verknüpfung von Anthropologie und Ethik gelten kann – und die zum einen den Versuch, Moral und Glück verbindlich zu denken und zum anderen den Versuch, diese Verbindlichkeit auch pädagogisch zu vermitteln, gewährleistet. Gerade der Begriff des Glücks als Relais von Ethik, Anthropologie und Pädagogik macht die in diesem Zusammenhang diskutierten Fragen in ihrer ganzen Widersprüchlichkeit und Zirkularität deutlich, werden doch unter dem Titel „Glück“ nicht selten Inhalte abgehandelt (Leiden, Leistung, Zeitgewinn, etc.), die sich bei genauerer Analyse mit dem traditionell-philosophischen, aber auch dem umgangssprachlichen Begriff des Glücks entweder überhaupt nicht mehr zur Deckung bringen lassen, oder aber den Begriff Glück selbst so transformieren, das dieser wiederum selbst noch das Un-Glück umfaßt. Daß die Symbiose von Anthropologie und Ethik im Glück, der Rekurs des Seins auf das Seinsollen, heute noch intakt

ist, belegen folgende Zitate. „Das Glück scheint bereits Kindern ein wesentlicher Anspruch menschlichen Lebens zu sein. Im Wohlergehen liegt ein erstes Kriterium zur Identifizierung des Moralischen“ (Herzog 1991, S. 53). „Denn Glück folgt nicht aus der Befriedigung von Ansprüchen, sondern stellt im Tun des Rechten sich ein“ (Mut zur Erziehung [Benden] 1982, S. 171). Daß das Glück eben kein Kriterium von Moral ist, weil Glück ebenso subjektiv, wie Ethik heute intersubjektiv gedacht wird, soll im folgenden Evidenz gewinnen, neben der Tatsache, daß auch eine pädagogische Ethik der Intersubjektivität ihre anthropologischen Implikationen und ihre anthropologischen Hintergründe hat.

Unter dem Titel pädagogische Ethik (vgl. Wigger 1990, S. 311 ff.) wird im folgenden eine solche verstanden, die die Beziehung von anthropologischen Implikationen ethischer Reflexionen hinsichtlich des Phänomens der Erziehung betrachtet. Pädagogisch heißt die Ethik also zunächst deswegen, weil sie aus der Gesamtheit von menschlichen Verhalten aus pragmatischen Gründen ein Verhalten ausklammert, und an dieser Praxis aufzeigt, wie sich ethisches Verhalten exemplifizieren und begründen läßt.

In den folgenden Kapiteln soll anhand der drei anthropologischen Felder: Leiden, Wunsch, Zeit die anthropologische Relevanz der Ethik und die ethische Relevanz der Anthropologie im Gedanken des Glücks sichtbar werden, bevor im Abschnitt über die Pädagogische Ethik der Intersubjektivität die allgemeine Kontur einer modernen Moral, bzw. einer pädagogischen Ethik entworfen wird, deren anthropologische Hintergründe ebenso analysiert werden sollen. Der letzte Abschnitt formuliert Fragen zu pädagogisch-ethischen Problematiken, die nicht Thema dieses Aufsatzes sind, die aber vielleicht aus dem anthropologisch-ethischen Zirkel hinausführen.

Das Leiden

Die Ethiken von Epikur, der Stoa, Schopenhauer, Bentham, Mill, Kamlah, Mackie, Singer... basieren trotz ihrer mehr oder weniger großen Differenzen alle auf einer anthropologischen Basis: sie sind Ethiken der Schmerzflucht. Eine Handlung im Sinne dieser Ethiken ist genau dann richtig im Sinne von „gut“, wenn sie Leiden vermeidet, bzw. die Tendenz hat, Leiden zu vermei-

den, aufzuheben oder zu lindern. Grund und Grenze dieser Form von Ethik ist die Leidensfähigkeit des Menschen (und des Tieres).

Schmerzflucht scheint ein unhintergehbare anthropologisches Faktum darzustellen; es markiert die Nicht-Iterierbarkeit der Warum-Frage, denn die Frage, warum jemand den Schmerz meidet erscheint sinnvollerweise nicht mehr beantwortbar bzw. banal: weil er lebt. Schmerzflucht als Begründung einer Ethik kann dem Allgemeingültigkeitsanspruch von moralischen Normen in besonderer Weise gerecht werden, da die subjektive Betroffenheit von Angst, Schmerz, Streß, etc., wegen ihrer Nachvollziehbarkeit einer „unmittelbaren Intersubjektivität“ gewiß sein kann. Daß das empfindsame Wesen Schmerzen flieht, erscheint unmittelbar evident, und wird durch die Psychoanalyse Sigmund Freuds auf anthropologischer Basis mit dem Gedanken des Trägheitsprinzips erklärt. (Vgl. Piagets Idee des psychischen Gleichgewichts.) Im seelischen Leben regiert das Gesetz der Homöostase; der Mensch strebt nach erregungsloser Ruhe. Die Identifizierung der Schmerzflucht mit dem Trägheitsprinzip impliziert einen negativen Hedonismus. Der psychische Apparat ist primär ein solcher, der Schmerz flieht, nicht „Glück“ (bzw.: Lust) sucht. Freuds „Entwurf“ (1975) des neurologischen Apparates reiht sich somit ein in die Geschichte eines indirekten Hedonismus (Epikur, Schopenhauer, Mill u.a.), für den Schmerzlosigkeit schon Glück darstellt.

Kann aber Schmerz bzw. Schmerzflucht als anthropologisches Faktum eine Ethik begründen? Inwieweit läßt sich Schmerz als ethisches Prinzip verstehen? Arthur Schopenhauer (1983) und Hannah Arendt (1987) verweisen auf die dem Schmerz zugrundeliegende solipsistische reflexive Haltung des Subjekts. Das Leiden ist uns unmittelbar bewußt; es bedarf keiner externen Bedingungen, um mir darüber klar zu sein, daß ich leide; der Grund für diesen Sachverhalt liegt darin, daß nur der Schmerz völlig gegenstandslos ist, weil er der einzige Zustand ist, in dem man nichts fühlt als sich selbst (Arendt 1987, S. 302). Im Leiden ist der Mensch auf sich selbst zurückgeworfen (Schopenhauer 1983, S. 407), er ist sich seiner unmittelbar bewußt (Schopenhauer 1983, S. 400; 1981, S. 445). Der Schmerz als die privateste aller Erfahrungen „läßt sich schlechterdings nicht mehr mitteilen...; er beraubt uns unseres Realitätsgefühls in einem solchen Maße, daß wir nichts anderes schneller und leichter vergessen können als gerade die unübertreffbare Intensität, mit der er ei-

nen kürzeren oder auch längeren Zeitraum unseres Lebens im wahrsten Sinne des Wortes ausfüllte“ (Arendt 1987, S. 50).

Während der Schmerz sich zunächst selbst nicht als ethisches qua intersubjektives, weil solipsistisches Prinzip verstehen lassen muß, besteht doch im Gegensatz dazu die empirische Tatsache, daß sich die Menschen etwas aus den Schmerzen anderer machen; und sie machen sich deshalb etwas aus den Schmerzen anderer, so Hume, weil sie von ihren eigenen Schmerzen betroffen sind und das „sich-um-andere-Schmerzen-kümmern“ nur eine Erweiterung des „sich-um-seine-eigenen-Schmerzen-kümmern“ ist. Hier scheint der Fall vorzuliegen, daß ein subjektives Prinzip (Leiden) Intersubjektivität „herstellt“, was Schopenhauer dazu veranlaßte diesen Vorgang als „myteriös“ zu bezeichnen. Und in der Tat ist eine „Ethik des Mitleids“, die dem anthropologischen Faktum des Schmerzes zugrundeliegt, nicht letztlich klärbar. Denn beharrt man auf der amoralischen Haltung des Solipsisten, so kann die einzige Handlung, die nach Schopenhauer (1981, S. 247) moralischen Wert hat: jene des Wohlwollens und der Liebe, letztlich nur dunkel bleiben. Denn diese Handlung setzt voraus, daß ich mich mit dem anderen, mit seinem Wollen, identifiziere, „... d. h. daß jener gänzliche Unterschied zwischen mir und jenem Andern, auf welchem gerade mein Egoismus beruht, wenigstens in einem gewissen Grade aufgehoben sei“ (Schopenhauer 1981, S. 248).

An dieser Stelle wollen wir auf die ethischen Konsequenzen für die Pädagogik eingehen. Bezieht man nun die anthropologische Prämisse der Schmerzflucht auf die Ethik, so wird jene von dieser fordern, daß nur eine solche Ethik zu rechtfertigen ist, die die jeweils von ihr Betroffenen keine Schmerzen zufügt. Daß Ethik die „Adressatenunversehrtheit“ (Taureck) gewährleisten muß, wird pädagogisch relevant im Zusammenhang mit der Frage, ob man dem Zuerziehenden unter allen Umständen Schmerzen ersparen muß, oder ob der Beginn des Lernens mit dem Beginn des Leidens zusammenzufallen hat, ob die natürliche Erziehung nichts anderes sei als Schmerzerfahrungen (vgl. Rutschky 1988, Kap. II Affenliebe).

Daß sich Leiden in der Erziehung, um den (ethischen) Preis von Erziehung, nur insofern rechtfertigen läßt, als die Frage nach dem (ethischen) Sinn und Zweck von Pädagogik, i. e. eine Theorie der Bildung, durch die vermeindliche Klärung durch eine Theorie der Erziehung und der Gestaltung pädagogischer Situationen im Rekurs auf widersprüchliche anthropologische Hypo-

thesen über den Menschen unterschlagen wird (vgl.: Benner 1991a, S. 19–63), zeigt (z. B.) die Pädagogik Rousseaus, der davon spricht, daß die Erziehung die Aufgabe hat, das Kind auch leiden zu lehren (1990, S. 117f., 128f., 163, 182f., 191, 284, 344, 346, 839.). Während Rousseaus Vorwurf an die gesellschaftliche Erziehung sich so zusammenfassen ließe, daß jene zwar vorgibt, das Kind zu einem glücklichen Menschen zu erziehen, sie aber de facto zu unglücklichen macht, versucht Rousseau in seiner negativistischen Einstellung, den Menschen zu einem glücklichen zu machen, indem er das Kind mit dem Unglück bekannt macht. „Das erste, was er lernen und unbedingt wissen muß, ist leiden zu können“ (Rousseau 1990, S. 182). Je mehr das Kind Unglück und Leid erfährt, desto mehr gewöhnt es sich so daran. Das Unglück wird nicht nur als gleichgültig, sondern sogar beglückend empfunden. Das Leid hat seine „Würze“. (Rousseau 1990, S. 286)

Wie die politischen Texte Rousseaus versuchen, eine gesellschaftliche Ordnung zu entwerfen, die die individuellen Kräfte bewahren und potenzieren kann, so soll die Erziehung gewährleisten, daß das Kind mit seinen Kräften „ökonomisch“ umgehen lernt, denn nur die Harmonie von Wollen und Können gewährt Glück (Rousseau 1990, S. 187f.). Darf Pädagogik überhaupt das Kind für das „Glück“ erziehen, das real-gesellschaftlich nicht existent ist bzw. in der Gesellschaft nicht erreichbar ist? Oder ist die Pädagogik verpflichtet, das real-existierende Unglück der Gesellschaft durch eine Erziehung „glücklich“ zu kompensieren, um es dem Kind leichter zu machen, Unglück zu ertragen, was Abhärtung und Disziplinierung erfordern würde (Rousseau 1990, S. 839)? Umgekehrt läßt sich fragen: Ist eine Pädagogik, die darauf abzielt, das Kind weniger unglücklich, und somit glücklicher werden zu lassen, in der Lage zu begründen, warum das Kind zu einem späteren Zeitpunkt unglücklich werden wird, oder mit welchen Problematiken sein Unglück verbunden ist, und wie es ggf. beseitigt werden könnte?

Rousseaus Pädagogik des Leidens gründet in seinem Bild der Natur, und hier: des natürlichen Zöglings und ist wegen ihres ambivalenten, den Sinn von Glück und Unglück umfassenden Begriffs der Natur und dem mit ihr verbundenen Begriff der Erziehung abzulehnen (Rousseau 1990, S. 110). Wenn man sich genauer ansieht, für welche Kinder im rousseauistischen Erziehungssystem Erziehung überhaupt möglich und notwendig wird, so sieht man, daß Rousseau Erziehung nur für einen sehr be-

grenzten Teil aller Kinder überhaupt in Anspruch nimmt, obwohl er noch im Vorwort davon spricht, daß von seinen Erziehungsmaximen Glück und Unglück der Menschheit abhängen (1990, S. 103, 137ff.). Das zu erziehende „imaginäre“ (Rousseau 1990, S. 134) Musterkind ist ein reiches, gesundes, städtisches, mitteleuropäisches Kind mit durchschnittlicher Intelligenz (S. 136f.), das anderen Kindern nicht als Beispiel dienen kann (S. 396) und das zudem eine individuelle Erziehungsmethode erfordert (S. 140). Wo aber bleibt die Schmerzfreiheit der anderen/aller Kinder, wenn Erziehung zu einer Frage des „Klimas“ wird?

Die rousseauistische Pädagogik des Leidens wird nur dort relevant, wo die „gute“ Natur ihre starken Kinder immer schon liebt und sie dazu bestimmt, gesund zu sein (Rousseau 1984, S. 81, 89, 93). Die Anthropologie Rousseaus verfängt sich in einer pädagogischen Paradoxie, die den Namen „natürliche Erziehung“ trägt: entweder wir befinden uns im Stande der Natur und Erziehung wird somit überflüssig, denn wie sollte Erziehung die vollendete Natur noch übertreffen, oder aber wir befinden uns im gesellschaftlichen Zustand der Kultur und Erziehung wird unmöglich, weil es keine natürlichen Maßstäbe gibt, an der sie noch zu messen wäre. Pädagogik verschwindet in der Antinomie der Perfektität der Natur und der Perfektibilität der Erziehung. Eine Pädagogik des Leidens ist nur dann gerechtfertigt, wenn Leiden von vorneherein auszuschließen ist: Emile selbst weint nur ein einziges Mal (Rousseau 1990, S. 382). Erziehung wird im Grunde nur dort notwendig, wo die Natur den Menschen nicht zur Moral führt; das wiederum trifft für jene Kinder zu, die Rousseau gerade nicht erziehen will. Geht es dem Menschen (auch dem Naturkind) aber zu gut, entartet seine Moral (Rousseau 1990, S. 200).

Der Wunsch

Das Problem der Moralerziehung war und bleibt die Frage, wie das Wollen des Menschen zum Sollen aller Menschen beeinflußt werden könne? Wie erreicht man, daß man das Gute gerne tut (Diederich 1992, S. 176)? Wie lassen sich die individuellen Wünsche mit den Wünschen der Allgemeinheit so vermitteln, daß der allgemeine Wunsch als individuelle Pflicht empfunden wird? Doch zunächst soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit

Ethik selbst schon durch anthropologische Bedingungen, die individuellen Wünsche, bestimmt ist, das meint: inwieweit das Projekt der Moralerziehung selbst in Frage zu stellen ist (Mackie 1983, S. 221).

Nach Freud werden die Werturteile der Menschen unbedingt von ihren Glückswünschen geleitet, sind also ein Versuch, ihre Illusionen mit Argumenten zu stützen (1982, S. 270). Das, was die Menschen für gut und richtig halten, ist in seinem Kern eine Folge des Ödipuskomplexes. Die Moral kristallisiert sich im Über-Ich als desexualisierte Introjektion der ersten Objekte der Libido, den Eltern; unsere Werturteile sind, gäbe es nicht einen zweiphasigen Ansatz in der sexuellen Entwicklung, die Werturteile unserer Eltern plus die Werturteile der Kultur.

Ist die Ethik Kants, die anerkannt dafür ist, daß sie der Neigung, dem Wunsch und dem individuellen Glück eben keine Priorität gewährt, eine Freuds These widerlegende Moral oder ist sie vielmehr ihr innerster Ausdruck? Der eudämonistische Hedonismus, den wir hier als Prüfungskriterium heranziehen möchten, läßt sich in drei Betrachtungen zerlegen: in die Lehren vom Prinzip des menschlichen Handelns überhaupt – das Glück ist das höchste Gut und das Streben danach letzter Bestimmungsgrund menschlichen Handelns –, in die ethische Lehre, die als Gegenstand das Daseinsglück und seine Erreichung beinhaltet und in drittens in die ethische Lehre, in der als Begründung für sittliches gutes Handeln das Glück angegeben wird. Ist Kants Ethik des kategorischen Imperativs ein Versuch, „seine Illusion mit Argumenten zu stützen“ oder entbehrt er jedes Lustverlangens? Oder anders, in den Kategorien Kantischer Transzendentalphilosophie formuliert: ist der kategorische Imperativ „Handle so, daß die Maxime deines Handelns jederzeit das Prinzip allgemeiner Gesetzgebung werden können!“ nur ein hypothetischer? Die These, daß ein sittliches Leben, ein solches, das sich am Glück des Anderen orientiert, eine Bedingung der Möglichkeit von Glück und Lust die Moralität sein kann, hat von Platon bis Moritz Schlick – auch Kant – nicht bestritten. „In der Moral haben die Gesetze eine Beziehung auf die Glückseligkeit anderer... Die Glückseligkeit ist kein Grund, kein Principium der Moralität, aber ein notwendiges Corollarium derselben“ (Kant 1990, S. 59, 89). Indem ich sittlich urteile und handle, handle ich im Sinne meiner Lustökonomie am klügsten; Freud spricht in diesem Sinne von der „Lebensklugheit“, Kant von den „pragmatischen Imperativi der Klugheit“ (1990, S. 13f.). Inso-

weit also, daß Freud und Kant sich beide auf anthropologische Tatsachen verständigen (der Mensch als Lustsucher, Hedonismus der Sittlichkeitsbegründung), sind ihre Theorien durchaus im Einklang; betrachtet man dagegen die Ethik Kants in der Kritik Freuds „Werturteile sind Wünsche“ so wird die Differenz am „Sollen“ deutlich.

Nach Kant soll der Mensch seine Maxime so verändern, daß sie, ethisch betrachtet, allgemeingültig, notwendig und verbindlich – und das meint für Kant: kategorisch – werden, nach Freud bleiben sie immer hypothetische. Während Kant in seinem Entwurf einer Metaphysik der Sitten in seinem Sinne selbstverständlich fordert, daß man von der Glückseligkeit als „Ideal der Einbildungskraft“, die auf „empirischen Gründen beruhe“, nicht erwarten könne, „daß sie eine Handlung bestimmen sollte“ (Kant 1982b, S. 48, vgl. S. 76 ff.), – das Ideal des Glücks ist eben nicht notwendig und allgemeingültig – unterstreicht Freud die (anthropologische) Tatsache, daß das illusorische Glück, Ethik der Pflicht hin oder her, nichtsdestotrotz jeder Moral zugrundeliegt. Kants Ethik bezieht sich auf die moralischen Gesetze als notwendige Gesetze allgemeiner Glückseligkeit, Freuds Überlegungen betreffen das egoistische Glück des Einzelnen (1982, S. 270).

Arthur Schopenhauer hat in seiner Kritik der kantischen Ethik in der „Preisschrift über die Grundlage der Moral“ (vor allem Paragraphen 6, 7) den eudämonologisch-egoistischen Grund des kategorischen Imperativs des allgemeinen Glücks deutlich gemacht. „Jedes Soll hat allen Sinn und Bedeutung schlechterdings nur in Beziehung auf angedrohte Strafe, oder verheißene Belohnung (1983, S. 162f., 196). Man kann es auch ganz lapidar mit Michel de Montaigne (1976, S. 7) sagen: „Man sage, was man will, selbst bei der Tugend ist der letzte Zweck, den wir bezielen, Wollust.“

Die hier gegebenen Hinweise führen nicht nur dazu, Moralität durch hedonistische Überlegungen ständig neu in Frage zu stellen -Tugendhat (1984, S. 84) macht in seinem semantischen Zugang zur Moral evident, daß das „Was wir letztlich begründen, wenn wir eine Norm... begründen,... wir sagen, warum wir meinen, einen Grund zu haben, uns der Norm und ihrer Sanktion freiwillig zu unterwerfen.“; in diesem Sinn wäre etwa psychoanalytisch zu fragen, welche Art von Lust zur Unterwerfung führt, bzw. welche Lust aus der Unterwerfung resultiert –, sondern auch zu einer Neufassung des Konzepts von Ethik, im Sinne

einer „Skeptischen Ethik“ (Weischedel 1980), einer „begrenzten Moralität“, von dessen erzieherischen Konsequenzen Mordecai Nisan (1986) spricht. Sie führen weiter bis hin zu einem Amoralismus und ethischen Skeptizismus, der behauptet, daß es keinen objektiven Wert mehr gibt – das psychoanalytische *summum bonum*: die Mutter ist auf ewig verloren –, der Verbindlichkeit, absolute Unterscheidungen von Gut und Böse letztlich in einem Widerstreben gegen den Schmerz bzw. im Verlangen nach Lust gründen läßt und so jede objektive Form von Ethik bestreitet. Ethik wird zu einem „therapeutischen Versuch“ (Freud 1982, S. 267) der Gesellschaft, ihre Normen durch die Gebote des Über-Ich zu rationalisieren und zu verinnerlichen, i. e. den Ödipuskomplex, das Drama des Menschen, zu bewältigen.

Seit den anthropologischen Überlegungen von Hobbes begegnet man in der Regel dem Schluß, daß Ethik nötig wird, weil die Menschen „von Natur aus“ so „schlecht“: egoistisch, machtvessenen, ängstlich, grausam und boshaft sind. Freud als ein Vertreter dieser pessimistischen Anthropologie beschreibt die Ethik als einen „therapeutischen Versuch“, „durch ein Gebot des Über-Ichs zu erreichen, was bisher durch sonstige Kulturarbeit nicht zu erreichen war“ (1982, S. 267). Und ein Vertreter dieser Anthropologie müßte wohl zu dem Schluß kommen, daß es besser wäre auf Ethik gänzlich zu verzichten und ihren vakanten Platz durch genaue Regeln, Verbote und Strafen zu definieren, denn der Mensch ist ja nie der, der er sein soll, sondern nur immer der, der er ist, d. h. moralisch ungenügend. Ist die Natur des Menschen von Grund auf (durch die Erbsünde?) böse und verderbt, wird nicht nur ein geschichtlicher moralischer Fortschritt, sondern das Programm von Pädagogik überhaupt in Frage gestellt, die „Tendenz, den Kindern zu sagen und zu zeigen, wie sich Kinder verhalten sollen, und wie nicht“ (Elias 1976, Bd. 1, S. 239). Erziehung soll heilen, „wenn sich das Verderben doch eingeschlichen“ (Raumer [Rutschky] 1988, S. 23), „so daß jede folgende Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommenung der Menschheit“ (Kant 1978, S. 700).

An dieser Stelle ist Pädagogik Ethik in dem Versuch, moralische Intersubjektivität begründend herzustellen. „Eine Gleichförmigkeit unter ihnen [den Menschen] kann nur Statt finden, wenn sie nach einerlei Grundsätzen handeln, und diese Grundsätze müßten ihnen zu andern Natur werden“ (Kant 1978, 701). Hierzu aber kann Erziehung nicht eine solche sein, „die alle

Naturanlagen im Menschen entwickelt“, denn sie muß vor allem verbieten und zwar diejenigen Wünsche, die aus dem Quell des Bösen entspringen, wenn anders sie eine moralische Erziehung sein will. Oder anders: Erziehung wurde als ethische verstanden, wenn sie darauf zielte, daß das Wollen zum Sollen wird. Die im „Prozeß der Zivilisation“ ständig wachsende Differenzierung und stabilisierende Kontrolle der Affekte und die damit verbundenen Selbstzwänge, die spontane Wünsche daran hindern, sich unmittelbar „ohne Dazwischentreten von Kontrollapparaten, motorisch in Handlungen auszuleben“ (Elias 1976, Bd. 1, S. LXIII) beschreiben auf phylogenetischer Ebene genau den Prozeß (Elias 1976, Bd. 2, S. 445), den Nietzsche und Freud als „Schmerz“ per Spannungserhöhung im Inneren des Menschen diagnostiziert und dessen auch nach außen hin sichtbare Wirkungen der Angst und des Schuldgefühls sie beschrieben haben. Pädagogik muß sich dieser Dialektik der Aufklärung durchaus bewußt bleiben, wie sie Rousseau, Kant, Freud oder Elias bewußt war, ohne zugleich ein „zurück zur Natur“ zu fordern; was im übrigen alle Genannten vermieden. Ein „zurück zur Natur“ ist ethisch, wie pädagogisch, zu verwerfen. „Wenn wir uns zurückwenden, dann müssen wir den ganzen Weg gehen – wir müssen zu Bestien werden“ (Popper, 1980, S. 268).

Im Anschluß an die Philosophie Kants wurde allerdings mit einem Kunstgriff in der Pädagogik ein neues Fundierungsverhältnis virulent: nicht mehr beruht Sittlichkeit auf Erziehung, vielmehr bleibt Erziehung angewiesen auf Sittlichkeit. Damit wird nicht nur Pädagogik zur aprioristischen Wissenschaft, die im Sinne Kants und mit einer neuen pädagogischen Theorie eine inhaltliche Bestimmung des sittlichen Prinzips für die Bildung als Selbstbildung fordert (Luhmann/Schorr 1988, S. 74, 141), sondern die Pädagogik übernimmt auch die aprioristischen Probleme einer deontologischen Ethik, deren kritischer Punkt allemal der ist, daß sich aus ihr keine ethischen Inhalte ableiten lassen. Kants Ethik der universalen menschlichen Gesetzgebung setzt zwar mit dem kategorischen Imperativ Moralität, kann aber weder konkrete ethische Probleme lösen, noch läßt sich diese Form von Moralität sinnvoll begründen. Betrachtet man dagegen das Fundierungsverhältnis sozusagen im Sinne aposteriori: Erziehung verhilft zu ethischem Verhalten, so daß sich konkrete Inhalte und Stufen von Moralität vorweisen lassen (durch Gewissenserziehung, Normierung, Traditionen), dann liegt hier der Hase im Pfeffer der Begründung, denn die konkreten Inhalte

sind oft nur um den Preis einer ethischen Begründung bzw. um den einer „begründungslosen Begründbarkeit“ zu haben. Wir begreifen die Unbegreiflichkeit unserer Moralität, sagt Kant. Setze ich die autonome Entscheidung zur Sittlichkeit voraus, so erscheint Moralerziehung als überflüssig, wenn nicht gar gefährlich; versuche ich dagegen, Sittlichkeit im moralischen Argumentieren zu vermitteln, bin ich gezwungen, „Willensänderungen zu begründen, ohne die Möglichkeit zu haben, für diese Willensänderung auch die Zustimmung der Betroffenen anzuführen“ (Schwemmer 1986, S. 45).

Das anthropologische Thema des Wunsches, des Interesses, des Willens, das als solches Thema einer (formalen) intersubjektiven Konsenttheorie sein muß, will diese denn nicht ihre eigene (inhaltliche) Beliebigkeit thematisieren, führt unmittelbar zu den ethisch-anthropologischen Thematiken der Handlungsfreiheit, der Gewalt, der Asketik, eben weil „keine Norm die Regeln ihrer eigenen Anwendung enthält“ (Habermas 1991, S. 24). Solange eine moderne Ethik sich dadurch definieren läßt, daß ihre letzte Verbindlichkeit im menschlichen Willen liegt und nicht, wie in der klassischen Ethik, im höchsten Gut: „im ersten Fall ist etwas gut, weil Menschen es wollen; im zweiten Fall sollen Menschen das wollen, was gut ist“ (Steinvorth 1990, S. 56), werden sich ethische Prinzipien nur in konkreten, und das heißt: anthropologischen Lebensformen eines guten Lebens formulieren lassen.

Die Zeit

Die Zeit spielt in neueren ethischen Überlegungen einer immer größer werdende Rolle (Geburt, Tod), nicht nur im Bezug auf die in der Abtreibungsdebatte gestellte Frage, ab welchem Zeitpunkt Leben beginnt bzw. in dem in der Euthanasiediskussion vorhandenen Problem des Todes, d. h. Zeit in Lebenszeitverhältnissen, sondern Zeit wird auch zunehmend Thema als Zeit vor und nach dem Leben: in der Frage, ab wann (wenn überhaupt) in menschliches Erbgut eingegriffen werden kann und in der Frage, welche Form von Verantwortung wir für die kommende Generation, die Zeit nach uns, haben. In allen diesen Fragen spielt die Zeit eine – mehr oder weniger – große Rolle, in der Regel in Verbindung mit medizinischen oder philosophischen Prämissen im Zusammenhang mit Definitionen des menschlichen Lebens,

des Todes, mit juristischen, ökologischen und wissenschaftlichen Problematiken.

Auch in der Pädagogik spielt Zeit eine „ethische“ Rolle. Unmittelbar einleuchtend scheint zu sein, daß es nur unverantwortlich sein kann, Kinder im Alter von sechs Jahren mit den Gesetzen der Quantentheorie zu konfrontieren, oder zu verlangen, daß sie mit zwölf am Hochofen arbeiten. Ebenso einleuchtend erscheint, daß die kognitiv-psychologisch-genetischen Untersuchungen von Piaget oder die psychoanalytischen Resultate im Zusammenhang mit der sexuellen Entwicklung des Kleinkindes von Freud, auch eine Veränderung in der Pädagogik nach sich ziehen bzw. nach sich gezogen haben. Wenn man die „anthropologischen“ Daten der Zeit kennt, in der das Kind in der Regel in einer bestimmten Weise agiert und reagiert, erscheint es pädagogisch sinnvoll, darauf auch moralisch zu antworten.

Im Blickwinkel von Ethik zeigt der Zeitaspekt zunächst, ganz banal, daß der Erzieher sich schon länger mit bestimmten Moralvorstellungen auseinandergesetzt hat und sie deswegen wohl besser kennt, als der Zuerziehende. Rousseau schlägt für die Erziehung von Emile einen Erzieher als alter ego vor, der dieselbe Basis an moralischer Kompetenz wie Emile selbst besäße. In dieser absolut symmetrischen Kommunikation kann nicht nur von Erziehung, verstanden als intentionale Beziehung des einen zu einem anderen, keine Rede sein, sondern wäre zudem noch zu klären, wie Moral sich aus der „Natur“ selbst entwickeln kann. Am Anfang von Erziehung steht in der Regel ein moralisches Gefälle, und da der Anfang selbst eine willkürliche Unterscheidung voraussetzt, so „gibt es keinen Anfang ohne Ende und kein Ende ohne Anfang“ (Luhmann 1990a, S. 14); was nun nicht bedeutet, daß das Ende in irgendeiner Form schon feststeht, sondern lediglich, daß man die Frage nach dem Ende stellen muß, wenn man vom Anfang spricht, wie umgekehrt die Rede vom Ende immer auf einen Anfang verweist. Und – in gewisser Weise hat moralische Erziehung „immer“ schon angefangen. „Moralische Kommunikationen sind von Anfang an unvermeidlich, auch wenn „Moral“ kein intentionales Thema ist“ (Oelkers 1992, S. 105). Schon Platon (Politeia, 377a u. 420) wußte, daß man Kinder „von Anfang an“ die rechte Unterweisung von „gut“ und „böse“ zu Teil werden lassen muß, und das selbst die „Körperbildung“ im Prinzip eine Erziehung der Seele ist.

Das Ende der moralischen Erziehung ist nicht die Vollendung von Moral (Schleiermacher 1957, S. 15). „Die unbegrenzte Voll-

kommenheit ist das Metier der pädagogischen Reflexion, die ja moralisch ansetzt und sich allein von daher nicht selbst begrenzen kann“ (Oelkers 1990, S. 42). Diese Vollkommenheit wird, in pädagogischen Verhältnissen gedacht als „Ergebnis der autonomen Kindheit, als sittliche Vollendung gerade der Kontinuität pädagogischer Einwirkungen, als Weg einer gestuften Teleologie, als Vollkommenheit nur der Regeln der Erziehung oder als „Perfektionierung des Menschen durch fortschreitende Kultur““ (Oelkers 1990, S. 44). Nur wenn sich Erziehung denken läßt als abgeschlossener Prozeß, liegen nicht nur Anfang und Ende fest, sondern kann moralische Erziehung als Einwirkung und/oder Entwicklung überhaupt beschrieben werden. Erziehung kann sich, wie Oelkers sagt, im Grunde nicht begrenzen, da der Kern der Moral eben der eines Sollens, nie eines Seins ist; Erziehung als Verwirklichung von Moral ist – wie Moral selbst – ein utopisches Projekt. Erziehung bleibt auf die moralische Zukunft bezogen und läuft dabei in der Aufopferung der Gegenwart Gefahr, in dieser selbst unmoralisch zu sein (Rousseau 1990, S. 184).

In Rousseaus „Emile“ spielt die Thematik der Zeit des Kindes eine herausragende Rolle: wie kann es in der Zeit, trotz der Zeit, glücklich sein und werden? Angesichts des modernen Zeitdrucks, der auch auf den Schülern lastet (und der sich natürlich teilweise mit dem des Lehrers deckt), angefangen vom einem biographischen Zeitrahmen (die „verräumlichte“ Zeit: Sitzenbleiben), über die von Schule und Curricula bis hin zu Hausarbeiten und Prüfungen (in denen die Herrschaft der Zeit sozusagen manifest wird), und der andererseits einen enormen Leistungs- und Leidensdruck erzeugt, ist Rousseaus Frage nach dem Glück in der Zeit der Erziehung durchaus aktuell. Seine Pädagogik zielt darauf ab, das Glück der Gegenwart des Zöglings ebenso wie sein Glück der Zukunft zu gewährleisten. Daß diese, auf den ersten Blick einleuchtende, pädagogische Maxime, eben nicht so evident ist, wie sie aussieht, läßt sich daran festmachen, daß man gemeinhin ein alternatives Modell vorschlägt: die aktuelle Leistung des Schülers wird ihm das zukünftige Glück, die Karriere, sichern. Schule, so heißt es, zwingt Kinder und Jugendliche „gegenwärtige Lebenszeit als Investition für die Zukunft“ (Diederich 1982, S. 67) zu sehen; Leistung befähigt erst zum Glück, Bildung degeneriert vom zu-sich-selbst-Kommen zur Ausbildung, zur Brauchbarkeit (Oehler 1977). Mit dem Gedanken der Leistung wird der Glücksanspruch des Kindes aus den

pädagogischen Bemühungen ebenso expeditiert, wie die Schule als „Stätte des Glücks“ suspendiert wird; statt glückhafter Selbstverwirklichung des Menschen, Disziplinierung, Reglementierung und Selektion (Niklas 1969): „Disziplin, Gehorsam, Leistung, Ordnung, Pflichterfüllung, Treue, Unterordnung, Fleiß, Bescheidenheit, Selbstbeherrschung, Pünktlichkeit, Anpassungsbereitschaft, Fügsamkeit, Enthaltbarkeit.“ (Brezinka 1986, S. 117) Demgegenüber bestimmt Rousseau Erziehung als solche, die zunächst das Glück des Kindes im Auge hat (1990, S. 108, Anm.; 1988; 596). Denn die antizipierte glückliche Zukunft kann durchaus nicht eintreten, und somit wären Kindheit und Jugendalter Zeiten des Unglücks, da sie die Gegenwart einer ungewissen Zukunft opfern (Rousseau 1990, S. 184). Daß diese Maxime durchaus modern ist, läßt sich nicht schon allein daran bemessen, daß – in einer Zeit, in „der es nichts mehr zu vererben und nichts mehr zu erben“ gibt (Wünsche 1987, S. 101) – Pädagogik (zumindest) fragwürdig geworden ist, als auch vor allem daran, daß unsere historische Zeit als eine der „Beschleunigungsüberbietung“ eine „tachogene Weltfremdheit“ erzeugt, die den Übergang vom Kind zum Erwachsenen überhaupt nicht mehr zuläßt (Lenzen 1985). Die Bildungssituation wird universal als Training für ein Erwachsensein unter Kindheitsbedingungen, zu einem Zeitpunkt, zu dem jene nicht mehr stattfindet, oder im „Zeitalter des Kindes“ bestenfalls als „Betriebs-“, wenn nicht sogar als „Sündenfall“ gilt (Marquard 1986, S. 63, 76, 80–85). Warum also, ließe sich mit Rousseau fragen, das Glück der Gegenwart opfern für eine erwachsene Zukunft, für die es keine Zeit mehr gibt, da die Natur-Kindheit (romantisch) als die „doppelte Zeit der Utopie“ erscheint: „als Vergangenheit und Zukunft“ (Richter 1987, S. 254)?

Diese temporale Frage läßt sich ebenso als ethische: das Kind soll nicht als Mittel zum Zwecke des Erwachsenen werden, wie als subjekttheoretische formulieren: jede Kindererziehung, die das Kind mit dem (vollkommenen) Erwachsenen vergleicht, „entfremdet“ das Kind von sich selbst. Sie macht, mit anderen Worten, eine glückliche Selbstbeziehung unmöglich. Eudämonistisch sinnvoller wäre – denn das Leben ist kurz und wir kommen kaum dazu, es wirklich auszukosten (Rousseau 1990, S. 439) – die Zeit der Erziehung nicht im Hinblick auf die Zukunft, sondern auf die Gegenwart, zu verwenden. Hier nennt Rousseau die „... größte, wichtigste und nützlichste Regel jeglicher Erziehung... Zeit verlieren und nicht gewinnen“ (1990, S. 212).

Mit dieser „Pädagogik des Verweilens“ wird die Zeit selbst nur als „Verzögerung der Vollendung „ begriffen und eben deshalb „ganz als Mittel für die Gestaltung der Zukunft benutzt“ (Luhmann/Schorr 1988, S. 154). Nicht der Zweck=Glück heiligt die Mittel=Leistungszwang, sondern der Zweck ist das Mittel. Das Glück ist ganz Mittel der Zukunft, weil auch die Zukunft Gegenwart der Erziehung bleibt. Eben hierin liegt die ethische Problematik, da man nie gewiß sein kann Erziehung ganz vollenden zu können, mithin den Zögling auf halbem Wege sich selbst überläßt (Rousseau 1990, S. 957). Im Gegensatz zur gesellschaftlichen bezieht sich Rousseaus natürliche Erziehung nicht nur auf die Zeit des Lebens als Erziehungszeit, sondern auch auf eine Zeit der verzögerten Vollendung, weil eben paradoxerweise in diesem Mangel das Glück der Gegenwart allein statthaben kann: die Vollständigkeit macht Glück unmöglich.

Damit mag pädagogisch anklingen, was Ernst Weniger (1957, S. 134, 364) meint, wenn er von dem „Verzicht auf die pädagogische Utopie, das Wunschbild einer durch Erziehung zu erreichenden absoluten Vollkommenheit und inneren Harmonie des Menschen“ und der „Fragwürdigkeit der Kategorien Totalität, Universalität und Harmonie“ spricht; darin mag auch anklingen, daß das geglückte Unterrichtsgeschehen nicht immer auf die Vollständigkeit aller Bedingungen zielen sollte; und darin sollte auch mitgemeint sein, daß das „Ideal der Gegenwart“, die Zeitlichkeit menschlichen Daseins unterschlagend, das Kind zu einer echten Zukunftsbestimmung nicht mehr fähig macht, „... weil Zukunft stets nur in der gelebten Gegenwart begriffen wird“ (Bittner 1964, S. 32f.).

Aber auf der anderen Seite kommt die Pädagogik ohne den Bezug zur Zukunft nicht aus. Rousseau spricht von einer „altersgemäßen Erziehung“ (1990, S. 208, 238), vom „richtigen Zeitpunkt“ (S. 449, 718), was immer voraussetzt, daß der Erzieher eine Vorstellung der Entwicklung seines Zöglings, mithin eine Vorstellung von Zukunft hat. Und auch er kommt nicht umhin, die Gegenwart der Zukunft aufzuopfern, wenn er das Kind der Gegenwart des Leidens aussetzt, damit es in Zukunft umso weniger leide, d. h. glücklicher ist. Dietrich Benner (1991, S. 71) bezeichnet es geradezu als Auszeichnung der pädagogischen Praxis, „... den Zu-Erziehenden zu etwas aufzufordern, was er noch nicht kann, und ihn als jemanden zu achten, der er noch nicht ist.“ Kann der Erzieher „hinter“ der Wirklichkeit des Kindes dessen „Möglichkeiten“ erkennen, und wenn ja, an ihrer

Vollendung mitwirken, oder aber behindert nicht gerade der Blick in die Zukunft die Möglichkeiten des Kindes (Bittner 1964, S. 110f.)?

Wie die pädagogische Vermittlung des Gedankens einer glücklichen Gegenwart mit einer ebenso glücklichen Zukunft zu leisten ist, hat Friedrich Schleiermacher (1957, S. 48f., 432, 436) zu zeigen versucht. Indem man als Erzieher „den einzelnen Moment zur Totalität des Geschäfts erhebt“, wird man der dialektischen Aufhebung von Gegenwart und Zukunft so gerecht, daß Pädagogik als „Befriedigung des Daseins“ im Augenblick oder in der Zustimmung zur Zukunft erscheint. Erziehung ist hier, wie in Rousseaus „Emile“, idealisierend definiert als die Zeit ohne Frustrationserlebnisse; das Kind kann zu jeder Zeit seinen Willen mit seinem Können zu einem harmonischen Glück vereinbaren ohne jemals das Gefühl der Abhängigkeit vom Willen anderer erfahren zu müssen!

Die pädagogische Ethik der Intersubjektivität

Läßt sich eine pädagogische Ethik durch Intersubjektivität nicht-anthropologisch begründen? Was meint hier „Intersubjektivität“? Zunächst meint Intersubjektivität nicht die intersubjektive Begründung von Ethik durch Institutionalisierung von Regeln oder moralischen Autoritäten; sie meint desweiteren nicht die durch den Wertepluralismus notwendig gewordene Form eines ethischen Minimalkonsenses, der durch die „mittleren Werte“ gekennzeichnet ist. Desweiteren wird nicht Thema, wie Intersubjektivität sich zur Differenzierung von „Moral“ und „Ethik“ in Beziehung setzen läßt, d.h. inwieweit Moral/Ethik (gesellschaftlich, kulturell, historisch) relativ bzw. universal ist/sein sollte. Hiermit schließen wir zugleich eine kulturanthropologische Betrachtungsweise pädagogischer Ethiken aus.

Daß mit „Intersubjektivität“ nicht das Charakteristikum einer Ethik bzw. einer Pädagogik gemeint sein kann, die Erziehung als Dialog bzw. als Interaktion versteht, macht Jan Masschelein (1992) deutlich, indem er zeigt, daß das traditionelle Modell der Intersubjektivität als Kern eine Theorie der Subjektivität enthält, die Intersubjektivität nur als reziproke Beziehung von Subjekten denken läßt; Intersubjektivität bedeutet demnach, das gemeinsame Handeln und den gemeinsamen Sinn in die konstitutiven Akte des Subjekts zurückzunehmen.

„Intersubjektivität“ läßt sich für z. B. für Masschelein und Oelkers, pädagogisch nur als „asymmetrische (moralische) Kommunikation“, verstehen. Der Erzieher ist somit nicht mehr derjenige, der mittels „Einwirkung“ erzieht, und der seine Erziehungsmaßnahmen mittels eines „panoptischen“ Blicks, der ihm selbst seine Unangreifbarkeit sichert, beobachtet und reguliert, sondern primär jener, der unmittelbar angesprochen wird, und dem es als Subjekt unmöglich ist zu bestimmen, „wer es wann wie anspricht und welche Wirkung es hat, wenn es selbst jemanden anspricht“ (Wimmer 1992, S. 174), so daß er sich in der intersubjektiven Situation zugleich seiner Individualität und Einzigartigkeit als „Un-macht“ (Wimmer 1992, S. 174), nicht aber als All- oder Ohnmacht, versichern kann.

Läßt sich pädagogische Ethik heute nur in diesem Sinne intersubjektiv begründen, so ist für die Frage nach der für eine Pädagogik maßgebenden Ethik zunächst festhalten, daß diese in einem bestimmten Sinne bislang noch nicht existiert. Denn der Begriff der Erziehung zielt ja als solcher auf eine moralische Erziehung; was pädagogisch bedeutet, daß das Kind noch kein moralisches Subjekt sein konnte, zu dem es ja erst werden sollte, mithin pädagogische Ethik immer subjektive Ethik des Erziehers war. Das bedeutet: die pädagogische Ethik folgte dem Paradigma der Verantwortung für das Kind. Eine intersubjektive Ethik hätte dieses subjektzentrierte, potentiell, wie akutell gewalttätige Modell eines sich selbst konstituierenden „Menschenbildners“ zugunsten eines Modells der Verantwortung vor dem Anderen zu verabschieden, ohne zu verkennen, daß die „Asymmetrie“ der Intersubjektivität in der moralischen Kompetenz zwischen Erzieher und zu Erziehendem begründet ist. Mit anderen Worten: Das Wesen der Verantwortung, das Hans Jonas (1984, S. 181) als Prozeß vom „über“ zum „für“ den anderen bestimmt, unterschlägt, daß die Verantwortung für den anderen immer noch Verantwortung über ihn ist, gehört doch zur Verantwortung neben der Fortdauer und Zukunftsorientiertheit, auch der umfassende Sorgecharakter („Totalität“) und vor allem eine machtmäßige Asymmetrie (Jonas 1984, S. 184–198). Dabei scheint der Wegfall des subjektzentrierten Begriffes von Verantwortung weniger als ein Verlust, sondern eher als eine Entlastung, verschleierte die Wendung des „verantwortlichen Subjekts“ in der Geschichte der Pädagogik bisher, „die theoretisch-kompensatorische Funktion... einen anders nicht mehr einlösbaren Anspruch auf Geltung, was die pädagogischen Sinnbe-

hauptungen und -überzeugungen anbelangt, aufrechtzuerhalten.“ (Fischer 1992, S. 196).

Die Rede von der subjektiven Verantwortung des Erziehers macht deutlich, daß der pädagogischen Verantwortung, als ethisches Verhältnis verstanden, ein anthropologisches Machtgefälle inhärent ist, das als solches nur durch Reflexivität analysiert, kontrolliert und beschränkt werden kann. Die Asymmetrie der Erziehung wird so einerseits zur Bedingung und zur Grenze der Ethik, andererseits selbst wiederum durch ein basales personales intersubjektives Verhältnis bedingt, das sich durch „gegenseitige Anerkennung“ auszeichnet. Diese personale intersubjektive Beziehung aber ist eine anthropologische insofern, als sie sich einer bestimmten Form von Körperlichkeit verdankt (Saugen, Füttern, Schreien, Sehen, Empathie, Sympathie; vgl. Herzog 1991) und als sie sich moralisch als Gerechtigkeit und Reziprozität fassen läßt, welche sich mit denen durch die asymmetrische Erziehungssituation gegebenen pädagogisch-moralischen „Rechtfertigungsbegriffen“ von Liebe und Wohlwollen, zur „Moral des wechselseitigen Respekts“ (Tugendhat 1984, S. 156ff.), des „intersubjektiven reflexiven Gleichgewichts“ (Rorty 1988, S. 104, 107) vermitteln. Oder anders: moralische Erziehung kann nur dann stattfinden, wenn ihr ein soziales intersubjektives Verhältnis zugrundeliegt. Dieses soziale Verhältnis wird aber durchgehend als anthropologisch gedacht, etwa in den Begriffen des Wohlwollens, der Liebe, des pädagogischen Takts, der Macht-(beschränkung). Daß die Charakterisierung auch „abstrakterer“ ethischer Termini ebenso anthropologisch funktioniert, soll hier durch ein Zitat des Gerechtigkeitstheoretikers John Rawls ebenso kurz, wie ungenügend, resümiert werden. Unter „gerecht“ versteht Rawls (1990, S. 209) nämlich die Grundstruktur einer Gesellschaft, „wenn die Vorteile der Glücklicheren die Lebensqualität der am wenigsten Glücklichen steigern, das heißt, wenn eine Minderung dieser Vorteile die am wenigsten Glücklichen noch schlechter stellen würde, als sie ohnehin schon stehen.“ In diesem Sinn wäre Pädagogik genau dann gerecht, wenn die Aussichten der Novizen qua weniger Glücklichen so gut wie möglich sind.

Die Unmittelbarkeit der Verpflichtung zur (moralischen) Erziehung resultiert anscheinend nicht aus der anthropologischen Tatsache der Geburt (Arendt 1987; Masschelein 1992), sondern aus der ethischen Handlung der Zeugung, „wodurch wir eine Person ohne ihre Einwilligung auf die Welt gesetzt, und eigen-

mächtig in sie herüber gebracht haben“ (Kant 1982a, S. 394; vgl. Prange 1992). Nicht also gründet, so erscheint es auf den ersten Blick, pädagogische Ethik in Anthropologie, sondern in einer ethischen Schuld, die die Schuld am Leben ebenso symbolisiert, wie eben die Verpflichtung zur Verantwortung. Während Erziehung sich durchaus als Reaktion auf die anthropologische Tatsache der Geburt verstehen läßt, wenn nicht überhaupt so verstanden werden muß, bedeutet ihre ethische Verbindlichkeit den Versuch, eine Schuld zu begleichen, Wiedergutmachung zu betreiben, um, so Kant, den Eingriff in die Freiheit des anderen abzugelten. Erziehung wird zur Aufgabe, die nicht nur die Eltern dem Kind, sondern vor allem auch sich selbst schulden, indem sie das durch die Elternschaft bedingte Machtgefälle in der Erziehung „abarbeiten“ (Prange 1992, S. 91).

Aber die zitierte Stelle zeigt zudem die Gesamtproblematik der Beziehung von Ethik und Anthropologie auf, die Foucault (1974, S. 367 ff.) unter dem Stichwort des „anthropologischen Doppels“ faßt. Denn auf den zweiten Blick läßt sich nicht nur die Tatsache der Zeugung (Geburt) als ethische begründen, sondern vice versa begründet auch die anthropologische Tatsache der Zeugung das pädagogisch ethische Verhältnis: die (ethische) Form und der (anthropologische) Inhalt definieren sich zirkulär. Und nicht von ungefähr taucht an dieser Stelle der Gedanke des Glücks, gedacht als „Zufriedenheit“, auf: „für welche Tat [Zeugung] auf den Eltern nun auch eine Verbindlichkeit haftet, sie [die Kinder], so viel in ihren Kräften ist, mit ihrem Zustande zufrieden zu machen“ (Kant 1982a, S. 304).

Jürgen Oelkers hat in seiner „Pädagogischen Ethik“ (1992) die These, daß bisher eine pädagogische Ethik nicht vorliege, mit dem historischen theoretischen Sachverhalt begründet, daß das eigentliche Verhältnis von Ethik und Pädagogik bisher immer unterschlagen worden sei, zugunsten einer Ableitung der Pädagogik/der pädagogischen Ethik von einer allgemeinen philosophisch/theologischen Ethik. Eine pädagogische Ethik hätte dagegen von einer bestimmten Analyse des Objektsbereiches „Erziehung“ auszugehen, den er mit Masschelein als „asymmetrische moralische Kommunikation“ bestimmt.

Die Frage der Begründbarkeit von pädagogischer Ethik klammert Oelkers in seiner analytischen Intention (1992, S. 11) überhaupt aus, da eine solche „nur“ bestimmen muß, was „Erziehung“ ist und die im erzieherischen Rahmen auftretenden Probleme behandeln soll (1992, S. 82); er verfolgt dezidiert keine

„Explikation einer Moral“ oder einen „Kanon erzieherischen Handelns“ (1992, S. 9). Anscheinend würde die Begründung dieser pädagogischen Ethik insofern in eine *petitio principii* hinauslaufen, als Oelkers die Basiskategorie der Erziehung, verstanden als moralische Kommunikation (1992, S. 21, 183 ff.), nämlich die Intersubjektivität (1992, S. 23), zugleich als Begründung einer (pädagogischen) Ethik qua moderner, unter dem Anspruch der Universalität stehenden Argumentationsform (1992, S. 13) zu verstehen scheint; daraus aber, daß (intersubjektive) Moral immer schon Thema von Erziehung ist (1992, S. 21), folgt nicht, daß eine pädagogische Ethik sich intersubjektiv begründen lassen muß, wie umgekehrt aus der Intersubjektivität von Ethik sich nicht unmittelbar ableiten läßt, daß Erziehung realiter intersubjektiv ist. Eben weil Oelkers die Frage nach der Begründbarkeit pädagogischer Ethik nicht stellt, kann er behaupten, daß „ethische Probleme und die ethische Beschreibung von Erziehung . . . unabhängig von anthropologischen oder psychologischen Differenzen [sind], und zwar im Blick auf die Modellannahmen wie auf die Prinzipien.“ (1992, S. 177)

Geht man aber der Frage der Begründbarkeit nach, so werden zumindest an drei Schnittstellen anthropologische Begründungen ethischer Annahmen deutlich: den für die Kinder zugebilligten moralischen Karenzraum begründet Oelkers mit einer „substantiellen“ Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen (1992, S. 175). Wie aber kann diese Substantialität anders verstanden werden als eine kulturell historische Erscheinung, die aber eben auch anthropologisch ist? Dieselbe Frage läßt sich ebenso im Bezug auf die Position des schwachen, unverhüllten Paternalismus stellen (Oelkers 1992, S. 176), die doch wohl auch anthropologische Differenzen (Macht, Erfahrung, Wissen, Kontrolle, etc.) zum Novizen markieren soll, wie auf die frühkindliche Interaktion von Mutter und Kind (Oelkers 1992, S. 105), die durch anthropologische Körperbeziehungen definiert ist (Herzog 1991).

Zur Zusammenfassung: Die Grundfrage pädagogischer Ethik kann heute nicht mehr lauten: Was soll ich pädagogisch tun? sondern: Wie kommt meine pädagogische Handlung als ethisch rechtfertigungsfähige zustande? Wie kann Erziehung gerechtfertigt werden? Die von uns diskutierten anthropologischen Aspekte des Leidens, des Wunsches und der Zeit, die sich intersubjektiv durch die ethischen Theorien des Mitleides, der Freiheit und der Kontingenz begründen lassen, zielen auf der Basis

dieser anthropologischen Theorien in ihren pädagogisch-ethischen Konsequenzen auf Schmerzfreiheit/Gesundheit, Handlungsfreiheit und Gegenwartsbezogenheit. Die ihr zugrundeliegende Erziehungspraxis verstanden als asymmetrische Kommunikation führt nicht zu einem Vollendungsprogramm von Moralerziehung, sondern zu einem Programm von Erziehung, das sich durch ein Verhältnis „zur Kontingenz, zum Zufall, zur Unvorhersehbarkeit von Handlungsfolgen, zur Unplanbarkeit und letztlich zur Unentscheidbarkeit“ (Wimmer 1992, S. 177) auszeichnet. Moralerziehung selbst bleibt den folgenden dilemmatischen Strukturen verhaftet: der Schmerz „fordert“ für den Zuerziehenden einen (moralischen) Schonraum, doch kann dieser nicht ausschließen, daß Wünsche und Handlungen eine ethisch negative Qualifizierung verlangen (von Sanktionen einmal abgesehen), die für den Educanden Enttäuschung und Schmerz bedeuten; der Wunsch nach Handlungsfreiheit zielt auf Selbstbestimmung, die im Widerspruch zur Asymmetrie der moralischen Kompetenz, sich auch als heteronom bestimmen lassen muß. Der Aspekt der Zeit verweist auf einen moralischen Bildungsprozeß, der die universelle Gültigkeit von Normen mit ihrer inhaltlich kontingenten Präzisierung verknüpfen muß. Die anthropologischen Bestimmungen einer pathozentrischen, chronologischen und einer Präferenzethik bedingen die Pädagogik in ihren ethischen Bestimmungen, ohne allerdings Ethik begründen und inhaltlich konkrete Normen und Ziele – etwa: das Glück definieren zu können. Sie verweisen zudem auf einen anthropologischen Hintergrund von Glück : als Glück der Schmerzfreiheit, der Befriedigung, der Gegenwart, dessen Grundstruktur eine (anthropologische) „Reflexionsform“ (Spaemann 1989, S. 21) darstellt.

Die Reflexivität des Anthropologischen bildet somit die basale Struktur für die Beziehung von Erziehung, Ethik und Glück. Das Anthropologische erweist sich als Reflexivität des Ethischen.

Fragen

Wie läßt sich eine pädagogische Ethik , wie lassen sich pädagogische Normen nicht-anthropologisch begründen? Darf man alles lehren, über alles aufklären, oder gibt es eine Grenze der pädagogischen Inhalte (etwa: Gewalt)? Und: Wie ließe sich diese Grenze ethisch begründen? Darf man alles „überwachen“

(Foucault), bzw. wo läßt sich die Grenze des Vertrauens, des Respekts, des Takts, ziehen? Reicht es, ethisch betrachtet, aus, Normen einzuführen, oder erfordert Pädagogik eine strengere Programmierung (Rechte für Kinder)? Kann eine (deskriptive oder präskriptive) „Ethik“ des Verhältnisses – zu sich (Heidegger, Foucault...), zu dem Anderen (Baudrillard, Lévinas, Derrida, Wimmer...), zu den jeweils betroffenen Anderen (Hobbes, Rousseau, Kant, Habermas, Rawls, Tugendhat...), zu allen möglichen Anderen (Taureck, Steinvorth...) – als eine rein formale Theorie sich jeglicher materialer, anthropologischer, Inhalte enthalten? Wenn Ethik weder als Begründung von Pädagogik, noch Pädagogik als Vermittlung von Ethik, im strengen Sinne funktioniert, wird dann das Verhältnis von Ethik und Pädagogik (und Anthropologie) völlig beliebig? Wäre eine deskriptive pädagogische Ethik als Reflexion von Moral noch Ethik?→

Aus unserer exemplarischen Bearbeitung zentraler pädagogisch-anthropologischer Themen ist deutlich geworden: Pädagogische Anthropologie produziert kein System gesicherten Wissens über den Menschen und seine Erziehung. Vielmehr führt sie zu einer pädagogisch-anthropologischen Betrachtungsweise. Diese Betrachtungsweise verweist auf die Unbestimmtheit des Menschen und die daher notwendige Arbeit an seiner Selbstausslegung. Diese Situation führt zur Temporalisierung der Frage nach dem Menschen und zu einer historisch-pädagogischen Anthropologie, die dazu beitragen kann, überholte Selbstgewißheiten zu überwinden.

Am Beispiel einer Wiederaufnahme des Mimesis-Begriffs und dem Versuch, ihn für das Verständnis von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsbegriffen fruchtbar zu machen, wurde die Ergiebigkeit der anthropologischen Betrachtungsweise verdeutlicht. Durch eine Rekonstruktion der anthropologischen Dimension von Mimesis wurde die Bedeutung mimetischer Prozesse für die Enkulturation, Personagenese und Bildung dargelegt. Unter der hier entwickelten Perspektive gelang es, die kulturanthropologische Bedeutung des Schreiben- und Lesen-Lernens herauszuarbeiten. Schrift wurde als Ermöglichung der Ordnung von Denken und Wissen und als kulturelles Gedächtnis mit der Möglichkeit der Vermittlung kultureller Güter begriffen. Sodann wurden der Transformationsprozeß, in dem sich Schrift und Bild befinden, und die tiefgreifenden Wirkungen der neuen Medien auf Erziehung, Sozialisation und Selbstausslegung des Menschen thematisiert. Besonders augenfällig erschienen diese Veränderungen im Rahmen der interaktiven virtuellen Realitäten, in denen Handeln zu einer materiellen postsymbolischen Kommunikation wird. Diese Prozesse beeinflussen das für Bildungs- und Sozialisationsprozesse zentrale Verhältnis von Erfahrung und Lernen. Mit Hilfe der Ausweitung des psychologischen Lernbe-

griffs zu einem historisch-anthropologischen Begriff konnte die zentrale Bedeutung des Lernens für Prozesse der Erfahrung, Selbstausslegung und Reflexivität verdeutlicht werden. Die in diesem Zusammenhang entwickelte Sicht von der Nichtfeststellbarkeit des Menschen wurde im Abschnitt über den Anderen weiter thematisiert. Da der Mensch nicht als autonomes Individuum geboren wird, sondern von Anfang an von anderen Menschen abhängig ist, sind menschliches Zusammenleben, Erziehung und Bildung auf den Anderen angewiesen. Insofern Erziehung Bedingung der Menschwerdung ist, wurde das Kind als Anderer behandelt, dessen Andersheit zwar berücksichtigt, aber auch transformiert werden soll. Selbstwerdung und Selbstausslegung gelingen nur in der Auseinandersetzung mit dem Anderen. Nach unserer Auffassung verweisen diese Prozesse auf Probleme pädagogischer Ethik, die im Rahmen anthropologischer Reflexion nicht ohne weiteres lösbar sind. Anthropologie kann keine inhaltlichen Kriterien für eine materielle Werteethik liefern oder Pädagogik ersetzen. Daher konnte lediglich am Beispiel von Leid, Wunsch und Zeit gezeigt werden, wie in ethischen Überlegungen pädagogische Anthropologie und Ethik im Gedanken des Glücks zusammengedacht werden können.

Historisch-pädagogische Anthropologie meint in unserem Verständnis etwas anderes als die Behandlung anthropologischer Themen in der Geschichtswissenschaft bzw. in der Historischen Pädagogik (Süssmuth 1984) – so wichtig diese unter dem Einfluß französischer Historiker auch geworden sind. Historisch-pädagogische Anthropologie wird als Bezeichnung für vielfältige Bemühungen verwendet, Phänomene des Menschlichen zu erforschen. Dabei steht sie in der Spannung zwischen Geschichte, Pädagogik und den Humanwissenschaften im allgemeinen. Sie erschöpft sich weder in einer Geschichte der Anthropologie oder der Pädagogik als Disziplin, noch im Beitrag der Geschichte und der Pädagogik zur Anthropologie. Sie versucht vielmehr, die Geschichtlichkeit ihrer Perspektiven und Methoden und die Geschichtlichkeit ihres Gegenstandes aufeinander zu beziehen. Historisch-pädagogische Anthropologie bemüht sich, die Ergebnisse der Humanwissenschaften und einer geschichtsphilosophischen Anthropologie zusammenzufassen und für neuartige, paradigmatische Fragestellungen fruchtbar zu machen. Im Kern ihrer Bemühungen herrscht eine Unruhe des Denkens, die nicht stillgestellt werden kann. Historisch-pädagogische Anthropologie ist weder auf bestimmte kulturelle Räume noch auf einzelne

Epochen beschränkt. In der Reflexion ihrer eigenen Geschichtlichkeit vermag sie prinzipiell sowohl den Eurozentrismus der Humanwissenschaften als auch das lediglich antiquarische Interesse an Geschichte hinter sich zu lassen und offen Problemen der Gegenwart wie der Zukunft den Vorzug zu geben.

Die historische Relativierung pädagogisch-anthropologischen Wissens führt zum Verzicht auf normative Anthropologie und zur Öffnung für Anthropologiekritik. Reflexivität wird zu einem zentralen Moment anthropologischen Wissens. Nach dem Schwinden verlässlicher religiöser, gesellschaftlicher und epistemologischer Bezugspunkte öffnet sie den Blick für die konstruktive Seite pädagogisch-anthropologischen Wissens und die damit gegebene Normativität. Die Reflexion richtet sich auf die Sprachgebundenheit pädagogisch-anthropologischen Wissens und seine Abhängigkeit von den Möglichkeiten der Einbildungskraft und schützt vor der Versuchung, dieses Wissen zur normativen Basis von Pädagogik zu machen.

In der Historizität und Konstruktivität pädagogisch-anthropologischen Wissens kommt seine Relativität, seine prinzipielle Offenheit und seine Wandelbarkeit zum Ausdruck. Historisch-anthropologisches Wissen umfaßt jedoch auch Bedingungen, die nicht vom Menschen bestimmt werden können, dem Zufall unterliegen und die sich daher dem konstruktiven Diskurs und der konstruktiven Handlung entziehen. Im pädagogisch-anthropologischen Wissen artikuliert sich heute ein bewußter Verzicht auf den „Absolutismus der Wirklichkeit“ (Blumenberg), auf kohärente Weltbilder und konsistente Menschenbilder. Stattdessen liegt der Akzent auf dem Ende des identifizierenden Denkens, der Offenheit für das Nicht-Identische, den Folgen der Fiktionalisierung historischer Befunde und der Diskontinuität anthropologischer Reflexivität.

Insofern pädagogisch-anthropologisches Wissen auf die Selbstausslegung des Menschen bezogen ist, ist es normativ, in seiner Normativität jedoch relativierbar und pluralistisch (Rorty 1988, 1989). Mit der Selbstausslegung des Menschen heute gehen Dezentrierung, Selbsterkenntnis und Selbsterzeugung einher. Die damit verbundenen Prozesse gehören nicht mehr in die Zuständigkeit einer Fachwissenschaft; sie drängen über die Grenzen einzelner Wissenschaftsdisziplinen hinaus; sie sind interdisziplinär bzw. transdisziplinär. Trotz der Bedeutungszunahme der Wissenschaften für die Bewältigung von Alltagsproblemen, verweisen diese über das wissenschaftliche Wissen hinausdrängen-

den Prozesse unter anderem auf die Bedeutung ästhetischen und praktischen Wissens, von deren Entwicklung weitere Differenzierungen pädagogisch-anthropologischen Wissens zu erwarten sind.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Th. W., u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied/Berlin 1969
- Adorno, Th. W.: Ästhetische Theorie. Frankfurt/M. 1970
- Adorno, Th. W.: Jargon der Eigentlichkeit. Frankfurt/M. 1964
- Amelunxen, H. v.: Die aufgehobene Zeit. Berlin 1989
- Antoine, J.-P.: Ars memoriae – Rhetorik der Figuren, Rücksicht auf Darstellbarkeit und die Grenzen des Textes. In: Haverkamp, A. u. Lachmann, R. (Hrsg.): Gedächtniskunst: Raum-Bild-Schrift. Frankfurt/M. 1991, S. 53–73
- Arendt, H.: Vita Activa oder Vom tätigen Leben. München/Zürich 1987
- Ariès, Ph.: Geschichte der Kindheit. München 1975
- Aristoteles: Poetik. Hrsg. von M. Fuhrmann. Stuttgart 1984
- Aristoteles: Politik. Hrsg. u. übers. v. O. Gigon. München 1984
- Aselmeier, U.: Aspekte einer anthropologischen (Schul)Pädagogik. In: König, E./Ramsenthaler, H. (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 9–39
- Assmann, A.: Zur Metaphorik der Erinnerung. In: Assmann, A. u. Harth, D. (Hrsg.): Mnemosyne. Formen und Funktionen kultureller Erinnerung. Frankfurt/M. 1991, S. 13–35
- Balász, B.: Der Geist des Films. Frankfurt/M. 1972
- Balász, B.: Der sichtbare Mensch oder die Kultur des Films. In: Balász, B.: Schriften zum Film, Band 1. Berlin 1982, S. 49–134
- Ballauff, Th.: Über Bildung und ihr Maß. In: Perspektiven der Philosophie. Neues Jahrbuch 10, 1984, S. 79–94
- Bammé, A./Feuerstein, G./Genth, R./Holling, E./Kahle, R./Kempin, P.: Maschinen-Menschen, Mensch-Maschinen. Grundrisse einer sozialen Beziehung. Reinbek 1983
- Baudrillard, J.: Die fatalen Strategien. München 1985
- Baudrillard, J.: Videowelt und fraktales Subjekt. In: Ars Electronica (Hrsg.): Philosophien der neuen Technologie. Berlin 1989, S. 113–132
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986
- Beilenhoff, W.: Licht-Bild-Gedächtnis. In: Haverkamp, A. u. Lach-

- mann, R. (Hrsg.): *Gedächtniskunst: Raum-Bild-Schrift*. Frankfurt/M. 1991, S. 444–473
- Benjamin, W.: *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. IV, 1. Frankfurt/M. 1980, S. 235–304
- Benjamin, W.: *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Frankfurt/M. 1977
- Benjamin, W.: *Kleine Geschichte der Photographie*. In: Ders.: *Angelus Novus. Ausgewählte Schriften 2*. Frankfurt/M. 1988, S. 229–247
- Benner, D.: *Bildsamkeit und Bestimmung*. In: *Neue Sammlung*, 28, 1988, 4, S. 460–473
- Benner, D.: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. Weinheim 1991a.
- Benner, D.: *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 2. verbesserte Aufl. Weinheim/München 1991b
- Benner, D.: *Zur theoriegeschichtlichen und systematischen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie*. In: Benner, D./Lenzen, D. (Hrsg.): *Erziehung, Bildung, Normativität*. Weinheim/München 1991c, S. 11–28
- Berg, H.v.d.: *Metabletica*. Göttingen 1960
- Berger, P./Luckmann, Th.: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt/M. 1977
- Bergk, J. A.: *Die Kunst, Bücher zu Lesen*. München/Berlin 1971
- Bergk, M.: *Rechtschreibenlernen von Anfang an*. Frankfurt/M. 1987
- Bernard, M.: *Critique des Fondements de l'Education*. Paris 1989
- Berr, M.-A.: *Sprache und Körper. Für eine Pädagogik der Entgrenzung*. Frankfurt/M. 1984
- Berr, M.-A.: *Bild-Folgen. Der geschulte Blick und die Fata Morgana der Sinnlichkeit*. In: *Bildschirm. Faszination oder Information? Jahresheft III aller päd. Zeitschriften des Fiedrich Verlag (Mit Klett Verlag)* 1985, S. 24–28
- Berr, M.-A.: *Technik und Körper*. Berlin 1990a
- Berr, M.-A.: *Der Mensch als Text*. In: *Ästhetik u. Kommunikation* (Hrsg.): *Technikkultur. Inszenierte Technik transformierte Wahrnehmung*, 75, 1990b, S. 111–117
- Berr, M.-A.: *Zeichen*. In: *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 1, 1992, S. 73–80
- Berr, M.-A.: *Technologie und Imagination. Zur Rematerialisierung des Immateriellen*. In: Kamper, D., Wulf, Ch. (Hrsg.): *Ethik und Ästhetik*. Berlin (ca. Herbst) 1993
- Bittner, G.: *Für und wider die Leitbilder. Idealistische Lebensformen in pädagogisch-psychologischer Kritik*. Heidelberg 1962
- Blankertz, H.: *Theorie und Modelle der Didaktik. Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. München 1970
- Blumenberg, H.: *Der Prozeß der theoretischen Neugierde*. Frankfurt/M. 1984

- Blumenberg, H.: Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt/M. 1981
- Bock, I.: Pädagogische Anthropologie. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. München 1991, S. 99–108
- Böhme, G.: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Frankfurt/M. 1985
- Böhme, H./Böhme, G.: Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung der Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Frankfurt/M. 1983
- Bollnow, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart 1959
- Bollnow, O.F.: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen 1965
- Bollnow, O.F.: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 14, 1968, 3, S. 221–252
- Bollnow, O.F.: Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1970
- Bollnow, O.F.: Anthropologische Pädagogik. Stuttgart 1983
- Bolz, N.: Lebenslauf des Subjekts in aufsteigender Linie. In: Frank, M., Raulet, G. u. Reijen, W. v. (Hrsg.): Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt/M. 1988, S. 165–179
- Bornkamm, H.: Das Jahrhundert der Reformation. Frankfurt/M. 1983
- Bourdieu, P.: Sozialer Sinn. Frankfurt/M. 1987
- Brezinka, W.: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur praktischen Pädagogik. Konstanz 1986
- Brezinka, W.: Nietzsches Lehre von den notwendigen Illusionen. In: Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie, 31, 1989, 3, S. 288–307
- Bröckers, M.: Digital Magic. In: Waffender, M. (Hrsg.): Cyberspace. Ausflüge in Virtuelle Wirklichkeiten. Reinbek 1991, S. 90–98
- Bruder, K.-J.: Subjektivität und Postmoderne. Frankfurt/M. 1993
- Brüggen, F.: Lernen-Erfahrung-Bildung oder Über Kontinuität und Diskontinuität im Lernprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34, 1988, 3, S. 299–314
- Brüggen, F.: Bildsamkeit und Öffentlichkeit. Theoriegeschichtliche Perspektiven zur pädagogischen Deutung eines nicht nur pädagogischen Verhältnisses. In: Oelkers, J., Peukert, H. u. Ruhloff, J. (Hrsg.): Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Köln 1989, S. 11–37
- Buber, M.: Das Dialogische Prinzip. Heidelberg 1979
- Buck, G.: Lernen und Erfahrung. Darmstadt 1989
- Bütow, W. u. Schütze, B.: Sehen und Lesen. Gedanken zur ästhetischen Bildung und zu einem Lehrbuch für Kinder. In: Grundschulunterricht, 7–8, 1992, S. 20–22
- Canetti, E.: Masse und Macht, 2 Bde. München 1976
- Comenius, J. A.: Große Didaktik. Düsseldorf/München 1960
- Comenius, J. A.: Informatorium der Mutterschul. Heidelberg 1962

- Costa Lima, L.: Control of the imaginary. Reason and Imagination in Modern Times. Minneapolis 1988
- Cramer, F.: Chaos und Ordnung. Die komplexe Struktur des Lebendigen. Stuttgart 1989
- D'Arcais, G. F.: Die Erziehung der Person. Grundlegung einer personalistischen Erziehungstheorie. Stuttgart 1991
- Derbolav, J.: Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft. In: Ders., Roth, H. (Hrsg.): Psychologie und Pädagogik. Heidelberg 1959, S. 7–48
- Derbolav, J.: Systematische Perspektiven der Pädagogik. Heidelberg 1971
- Derbolav, J.: „Pädagogische Anthropologie“ als Theorie der individuellen Selbstverwirklichung. In: König, E. u. Ramsenthaler, H. (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 55–69
- Derrida, J. u. a.: *Mimésis des articulations*. Paris 1975
- Derrida, J.: Die Schift und die Differenz. Frankfurt/M. 1972
- Derrida, J.: Grammatologie. Frankfurt/M. 1990
- Derrida, J.: *La dissémination*. Paris 1972
- Derrida, J.: *Psyché. Invention de l'autre*. Paris 1987
- Derrida, J.: *Randgänge der Philosophie*. Wien 1988
- Descartes, R.: Meditationen über die Grundlagen der Philosophie. Hrsg. von Lüder Gäbe. Hamburg 1960
- Descartes, R.: Von der Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Forschung. Übers. u. hrsg. von Lüder Gäbe. Hamburg 1969
- Descartes, R.: Regeln zur Ausrichtung der Erkenntniskraft. Übers. u. hrsg. von Lüder Gräbe. Hamburg 1979
- Descombes, V.: Das Selbe und das Andere. Frankfurt/M. 1981
- Dewey, J.: Erziehung durch und für Erfahrung. Stuttgart 1986
- Dieckmann, B.: Erfahrung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Reinbek 1989, S. 404–407
- Dieckmann, B.: Selbsttätigkeit und Selbstsorge – Zwei Grundbegriffe der Pädagogik? In: Pädagogische Rundschau, 46, 1992, S. 693–706
- Diederich, J.: Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns. In: Luhmann, N., Schorr, K. E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1982, S. 51–86
- Diederich, J.: Die Absicht zu erziehen als Störung der Erziehung. In: Luhmann, N., Schorr, K. E. (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1992, S. 176–193
- Döpp-Vorwald, H.: Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung. Berlin 1941
- Drechsler, W., Weibel, P. (Hrsg.): Malerei zwischen Präsenz und Ab-

- senz. In: Drechsler, W., Weibel, P. (Hrsg.): *Bildlicht. Malerei zwischen Material und Immaterialität*. Wien 1991, S. 45–234
- Elias, N.: *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Zwei Bände. Frankfurt/M. 1976
- Else, G. F.: *Imitation in the 5th century*. In: *Classical philology*, Bd. 53, Heft 2, April 1958, S. 73–90
- Erasmus von Rotterdam: *Handbüchlein eines christlichen Streiters*. In: Ders.: *Ausgewählte Schriften*. Darmstadt 1968, S. 56–375
- Faulmann, C.: *Bas Buch der Schrift, enthaltend alle Schriftzeichen und Alphabete aller Zeiten und aller Völker des Erdkreises*. Nördlingen 1985
- Feil, H.-D.: *Empirisch pädagogische Anthropologie in der praktischen Bewährung. Zur Vermittlung von Hoffnung und Partizipation*. In: König, E. u. Ramsenthaler, H. (Hrsg.): *Diskussion Pädagogische Anthropologie*. München 1980, S. 111–136.
- Fink, E.: *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg 1970
- Fischer, H.: *Ecriture phonetique et pictogrammes dans les bandes dessinées*. In: Silberman, A. u. Dyroff, H.-D. (Hrsg.): *Comics and Visual Culture*. München/New York/London/Paris 1986, S. 225–233
- Fischer, W.: *Wozu taugt die „pädagogische Verantwortung“?* In: Meyer-Drawe, K. u. a. (Hrsg.): *Pädagogik und Ethik: Beiträge zu einer zweiten Reflexion*. Weinheim 1992, S. 181–196
- Flitner, A.: *Schulreform und praktisches Lernen*. In: *Neue Sammlung*, 30, 1990, 3, S. 385–394
- Flitner, A.: *Wege zur pädagogischen Anthropologie*. Heidelberg 1963
- Flitner, W.: *Ist Erziehung sittlich erlaubt?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25, 1979, S. 499–504.
- Flügge, J.: *Die Entfaltung der Anschauungskraft*. Heidelberg 1963
- Flusser, V.: *Für eine Philosophie der Photographie*. Göttingen 1983
- Flusser, V.: *Die Schrift*. Göttingen 1989a
- Flusser, V.: *Gedächtnisse*. In: *Ars electronica* (Hrsg.): *Philosophien der neuen Technologie*. Berlin 1989b, S. 41–55
- Foerster, H. von: *Wahrnehmung*. In: *Ars Electronica* (Hrsg.): *Philosophien der neuen Technologie*. Berlin 1989, S. 27–40
- Foppa, K.: *Lernen, Gedächtnis, Verhalten*. Köln/Bonn 1968
- Foucault, M.: *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/M. 1973
- Foucault, M.: *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt/M. 1974
- Foucault, M.: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/M. 1979
- Foucault, M.: *Freiheit und Selbstsorge*. Frankfurt/M. 1985
- Frank, M.: *Subjekt, Person, Individuum*. In: Frank, M., Raulet, G. u. Reijen, W. v. (Hrsg.): *Die Frage nach dem Subjekt*. Frankfurt/M. 1988, S. 7–28
- Freud, S.: *Entwurf einer Psychologie*. In: Ders.: *Aus den Anfängen der*

- Psychoanalyse. Briefe an Wilhelm Fließ. Abhandlungen und Notizen aus den Jahren 1887–1902. Frankfurt/M. 1975, S. 305–446
- Freud, S.: Das Unbehagen in der Kultur. In: Ders.: Studienausgabe Bd.IX. Frankfurt/M. 1982, S. 191–270
- Froese, L. u. Kamper, D.: Anthropologie und Erziehung. In: Ellwein, Th., Groothoff, H.-H., Rauschenberger, H. u. Roth, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Berlin 1971, S. 67–154
- Fukuyama, F.: Das Ende der Geschichte. München 1992
- Gadamer, H.-G., Vogler, P. (Hrsg.): Neue Anthropologie, 7 Bde. Stuttgart 1972 ff.
- Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode. Tübingen 1965
- Gebauer, G. u. Wulf, Ch.: Mimesis. Reinbek 1992
- Gebauer, G., Wulf, Ch. (Hrsg.): Praxis und Ästhetik. Frankfurt/M. 1993
- Gehlen, A.: Die Seele im technischen Zeitalter. Hamburg 1957
- Gehlen, A.: Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen. Reinbek 1961
- Gehlen, A.: Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt. Wiesbaden 1986
- Gerner, B.: Einführung in die Pädagogische Anthropologie. Darmstadt 1974
- Geulen, D.: Zur Konzeptualisierung sozialisationstheoretischer Entwicklungsmodelle. In: Matthes, J. (Hrsg.): Lebenswelt und soziale Probleme. Frankfurt/M./New York 1981, S. 537–556
- Giesecke, M.: Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. Frankfurt/M. 1991
- Girard, R.: Das Heilige und die Gewalt. Zürich 1987
- Gondek, H.-D. u. a. (Hrsg.): Das Andere Denken. Zur Ethik der Psychoanalyse. Fragmente 39/40, GHS Kassel, WZ II. Dezember 1992
- Goody, J. u. Watt, I.: Konsequenzen der Literalität. In: Goody, J., Watt, I. u. Gough, K. (Hrsg.): Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt/M. 1986, S. 63–122
- Goody, J.: Funktionen der Schrift in traditionellen Gesellschaften. In: Goody, J., Watt, I. u. Gough, K. (Hrsg.): Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt/M. 1986, S. 25–61
- Gstettner, P.: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Reinbek 1981
- Guardini, R.: Grundlegung der Bildungslehre. Würzburg 1965
- Gumbrecht, H. U., Pfeiffer, K. L. (Hrsg.): Materialität der Kommunikation. Frankfurt/M. 1988
- Guntermann, G.: Vom Fremdwerden der Dinge beim Schreiben. Kafkas Tagebücher als literarische Physiognomie des Autors. Tübingen 1991
- Haarmann, H.: Universalgeschichte der Schrift. Frankfurt/M. 1990

- Habermas, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt/M. 1985
- Habermas, J.: Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt/M. 1991
- Hamann, B.: Pädagogische Anthropologie. Bad Heilbrunn 1982
- Hastedt, H.: Das Leib-Seele-Problem. Frankfurt/M. 1988
- Haverkamp, A. u. Lachmann, R.: Text als Mnemotechnik. In: Haverkamp, A. u. Lachmann, R. (Hrsg.): Gedächtniskunst: Raum-Bild-Schrift. Frankfurt/M. 1991, S. 9–22
- Haverkamp, A.: Auswendigkeit – Das Gedächtnis der Rhetorik. In: Haverkamp, A. u. Lachmann, R. (Hrsg.): Gedächtniskunst: Raum-Bild-Schrift. Frankfurt/M. 1991, S. 25–52
- Hegel, G. W. F.: Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Theorie Werkausgabe Bd. XII. Hrsg. v. E. Moldenhauer u. K. M. Michel. Frankfurt/M. 1970
- Heidegger, M.: Einführung in die Metaphysik. Tübingen 1966
- Heidegger, M.: Vom Wesen der Wahrheit. In: Ders.: Wegmarken. Frankfurt/Main 1978, S. 175–200
- Heidegger, M.: Die Zeit des Weltbildes. In: Ders.: Holzwege. Frankfurt/Main 1980, S. 73–110
- Heidegger, M.: Die Technik und die Kehre. Pfullingen 1982
- Heim, H.: Pädagogik ohne Ethik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 65, 1989, S. 328–337
- Hengst, H.: Tendenzen der Liquidierung von Kindheit. In: Ders. u. a. (Hrsg.): Kindheit als Fiktion. Frankfurt/M. 1981, S. 11–72
- Henrich, D.: Selbstverhältnisse. Stuttgart 1982
- Herbart, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Ders.: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. W. Asmus, Bd. 2. Düsseldorf/München 1965, S. 9–155
- Herzog, W.: Die Banalität des Guten. Zur Begründung der moralischen Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, 1991, S. 41–64.
- Hierdeis, H. u. Schratz, M. (Hrsg.): Mit den Sinnen begreifen. Zehn Anregungen zu einer erfahrungsorientierten Pädagogik. Innsbruck 1993
- Historische Anthropologie. Hrsg. v. G. Gebauer u. a. Reinbek 1989
- Höltershinken, D. (Hrsg.): Das Problem der Pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum. Darmstadt 1976
- Höltershinken, D.: Anthropologische Grundlagen personalistischer Erziehungslehren. Weinheim/Berlin/Basel 1971
- Honneth, A., Joas, H.: Soziales Handeln und menschliche Natur. Frankfurt/M. 1980
- Horkheimer, M., Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M. 1971
- Huizinga, K.: Das Sein und der Andere. Frankfurt/Main 1988
- Huppertz, N./Schinzler, E.: Grundfragen der Pädagogik. Köln 1991
- Huschke, R. B.: Von der Anthropologiekritik zur Handlungsanthropo-

- logie. Wissenschaftstheoretische und normenkritische Überlegungen. In: Pädagogische Rundschau 32, 1978, S. 367–387
- Husserl, E.: Cartesianische Meditationen. Hamburg 1977
- Illich, I. u. Sanders, B.: Das Denken lernt schreiben. Lesekultur und Identität. Hamburg 1988
- Illich, I.: Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand. Frankfurt/M. 1991
- Institut für Sozialforschung (Hrsg.): Soziologische Exkurse. Frankfurt/M. 1956
- Jakobson, R.: Semiotik. Frankfurt/M. 1992
- Joas, H.: Die Kreativität des Handelns. Frankfurt/M. 1992
- Jonas, H.: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt/M. 1984
- Kafka, F.: Über das Schreiben. Frankfurt/M. 1983
- Kaiser, A., Kaiser, R.: Studienbuch Pädagogik. Frankfurt/M. 1991
- Kamper, D.: Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik. München 1973
- Kamper, D.: Die Auflösung der Ich-Identität. Über einige Konsequenzen des Strukturalismus für die Anthropologie. In: Kittler, F. A. (Hrsg.): Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften. Paderborn/München/Wien/Zürich 1980, S. 79–86
- Kamper, D.: Anthropologie, pädagogische. In: D. Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Stuttgart 1983, S. 311–316
- Kamper, D.: Soziologie und Anthropologie. Ihr Verhältnis in systematischer und historischer Hinsicht. Lehrbriefe der Fernuniversität Hagen. Hagen 1986
- Kamper, D., Guttandin, F.: Selbstkontrolle. Dokumente zur Geschichte einer Obsession. Berlin 1991
- Kamper, D., Wulf, Ch. (Hrsg.): Logik und Leidenschaft. Internationale transdisziplinäre Studien zur Historischen Anthropologie: Die Wiederkehr des Körpers (1982); Der Andere Körper (1984); Das Schwinden der Sinne (1984); Lachen/Gelächter/Lächeln. Reflexionen in drei Spiegeln (1986); Das Heilige. Seine Spur in der Moderne (1987); Die sterbende Zeit (1987); Das Schicksal der Liebe. Die Wandlungen des Erotischen in der Geschichte (1988); Die erloschene Seele (1988); Der Schein des Schönen (1989); Looking back to the end of the world (1989); Rückblick auf das Ende der Welt (1990); Schweigen. Unterbrechung und Grenze der menschlichen Wirklichkeit (1992)
- Kant, I.: Kritik der reinen Vernunft. Werkausgabe Bde. III u. IV. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt/M. 1976
- Kant, I.: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Werkausgabe Bd. XII. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt/M. 1978
- Kant, I.: Die Metaphysik der Sitten. Werkausgabe Bd. VIII. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt/M. 1982a

- Kant, I.: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Ders.: Werkausgabe Bd. VII. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt/M. 1982b, S. 7–102
- Kant, I.: Eine Vorlesung über Ethik. Hrsg. v. G. Gerhardt. Frankfurt/M. 1990
- Kerckhove, D. d.: Brainframes. Utrecht 1991
- Kienzle, B., Pape, H.: Dimensionen des Selbst. Frankfurt/M. 1991
- Kittler, F. A.: Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften. Paderborn/München/Wien/Zürich 1980, S. 7–14
- Kittler, F. A.: Aufschreibesysteme 1800/1900. München 1987
- Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1963
- Klafki, W.: Dialogik und Dialektik in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 10, 1964, S. 513–537
- Klafki, W.: Normen und Ziele in der Erziehung. In: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 2. Hrsg. v. W. Klafki u. a.. Frankfurt/M. 1971, S. 13–51
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1985
- Koller, H.: Die Mimesis in der Antike. Nachahmung, Darstellung, Ausdruck. Bern 1954
- König, E., Ramsenthaler, H. (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980
- Kracauer, S.: Theorie des Films. Die Errettung der äußeren Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1973
- Krämer, S.: Säkularisierung der Symbole. Ein Projekt der Neuzeit und ihre postmodernen Folgen. In: Joerges, B. (Hrsg.): Wissenschaft-Technik-Modernisierung. Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin 1991, S. 19–30
- Krewani, W. N.: Emmanuel Lévinas. Denker des Anderen. Freiburg/München 1992
- Kutschmann, W.: Der Naturwissenschaftler und sein Körper. Die Rolle der „inneren“ Natur in der experimentellen Naturwissenschaft der frühen Neuzeit. Frankfurt/M. 1986
- Lacan, J.: Schriften Bd. I. Olten 1973
- Lacan, J.: Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Das Seminar XI. Olten 1978
- Lacan, J.: Die Familie. In: Ders.: Schriften III. Weinheim 1986, S. 40–100
- Lachmann, R.: Die Unlösbarkeit der Zeichen: Das semiotische Unglück des Mnemonisten. In: Haverkamp, A. u. Lachmann, R. (Hrsg.): Gedächtniskunst: Raum-Bild-Schrift. Frankfurt/M. 1991, S. 111–141
- Landmann, M. u. a.: De Homine. Freiburg, München 1962

- Langeveld, M. J.: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen 1968
- Langeveld, M.J.: Die Notwendigkeit einer Anthropologie des Kindes. In: Becker, H. (Hrsg.): Anthropologie und Pädagogik. Bad Heilbrunn 1971, S. 145–151
- Langewand, A.: Bildsamkeit. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Reinbek 1989, S. 204–208
- Lassahn, R.: Die auf sich selbst gestellte Persönlichkeit. In: Bunk, G. P., Lassahn, R. (Hrsg.): Technik und Bildung. Heidelberg 1979, S. 1–4
- Lassahn, R.: Pädagogische Anthropologie. Heidelberg 1983
- Le Goff, J.: Geschichte und Gedächtnis. Frankfurt/M. 1992
- Lempert, W., Wilke, T.: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1974
- Lenzen, D.: Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Reinbek 1985
- Lenzen, D.: Melancholie, Fiktion und Historizität. Historiographische Optionen im Rahmen einer Historischen Anthropologie. In: Historische Anthropologie. Reinbek 1989, S. 13–48
- Lenzen, D.: Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Methexis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, Pädagogisches Wissen. 1991, S. 109–125
- Leroi-Gourhan, A.: Hand und Wort. Frankfurt/M. 1988
- Lévi-Strauss, C.: Strukturelle Anthropologie II. Frankfurt/M. 1992
- Lévinas, E.: Die Spur des Anderen. Freiburg/München 1983
- Lévinas, E.: Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht. Freiburg/München 1992
- Liedtke, M.: Evolution und Erziehung. Göttingen 1972
- Loch, W.: Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Essen 1963
- Loch, W.: Die Struktur der Begegnung im Horizont der Erziehung. In: Gerner, B. (Hrsg.): Begegnung. Ein anthropologisch-pädagogisches Grundereignis. Darmstadt 1969, S. 295–405
- Loch, W.: Der pädagogische Sinn der anthropologischen Betrachtungsweise. In: Becker, H. (Hrsg.): Anthropologie und Pädagogik. Bad Heilbrunn 1971, S. 97–115
- Loch, W.: Der Mensch im Modus des Könnens. In: König, E., Ramsenthaler, H. (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 191–225
- Ludwig, O.: Vom Aufsatzunterricht zum Schreibunterricht. Zu einer notwendigen Veränderung des schulischen Schreibens. In: Baurmann, J. u. Ludwig, O. (Hrsg.): Schreiben -Schreiben in der Schule. Hildesheim/Zürich/New York 1990, S. 9–17
- Luhmann, N.: Reflexive Mechanismen. In: Ders.: Soziologische Aufklärung. Köln/Opladen 1970, S. 92–112

- Luhmann, N.: Wie ist Bewußtsein an Kommunikation beteiligt? In: Gumbrecht, H. U. u. Pfeiffer, K. L. (Hrsg.): Materialität der Kommunikation. Frankfurt/M. 1988, S. 884–901
- Luhmann, N.: Anfang und Ende: Probleme einer Unterscheidung. In: Ders., Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1990a, S. 11–23
- Luhmann, N.: Paradigm lost: Über die ethische Reflexion der Moral. Frankfurt/M. 1990b
- Luhmann, N.: Frühneuzeitliche Anthropologie. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Band 1. Frankfurt/M. 1993a, S. 162–234
- Luhmann, N.: Temporalisierung von Komplexität. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Band 1. Frankfurt/M. 1993b, S. 235–300
- Luhmann, N., Schorr, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1988
- Luhmann, N., Schorr, K. E. (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1992
- Luther, M.: An die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte in deutschen Landen. In: Pädagogische Schriften. Paderborn 1957, S. 64–93
- Luther, M.: Vom ehelichen Leben. Stuttgart 1978
- Luther, M.: Von der Freiheit eines Christenmenschen. In: Luther Werke. Braunschweig 1889, S. 293–316
- Lyotard, J.-F.: Das postmoderne Wissen. Bremen 1982
- Lyotard, J.-F. u. a.: Immaterialität und Postmoderne. Berlin 1985
- Mackie, J. L.: Ethik. Auf der Suche nach dem Richtigen und Falschen. Stuttgart 1983
- Malson, L., Itard, J., Mannoni, O.: Die wilden Kinder. Frankfurt/M. 1972
- Marotzki, W., Sünder, H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Bd. 1. Weinheim 1992, S. 21–32
- Marquard, O.: Zur Geschichte des philosophischen Begriffs „Anthropologie“ seit dem Ende des 18. Jahrhunderts. In: „Collegium Philosophicum“. Basel/Stuttgart 1965, S. 209–239
- Marquard, O.: Anthropologie. In: Ritter, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 1. Darmstadt 1971, Sp. 362–374
- Marquard, O.: Apologie des Zufälligen. Stuttgart 1986
- Marquard, O.: Philosophische Anthropologie. In: Koslowski, P. (Hrsg.): Orientierung durch Philosophie. Tübingen 1991, S. 21–32
- Martin, L. H. von, Gutman, H., Hutton, P. H. (Hrsg.): Technologien des Selbst. Frankfurt/M. 1993
- Masschelein, J.: Die ergebnislose und funktionslose Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37, 1991a, 1, S. 65–80
- Masschelein, J.: Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Weinheim 1991b

- Masschelein, J.: Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität. In: Peukert, H., Scheuerl, H. (Hrsg.): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft, Weinheim/Basel 1991c, S. 197–210
- Masschelein, J.: Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. In: Meyer-Drawe, K., Peukert, H., Ruhloff, J. (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion. Weinheim 1992, S. 81–103
- Mattenklott, G.: Das Ende des Dilettantismus. In: Merkur, 41, 1987, Bd. 463/464, S. 748–761
- Maturana, H. R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig/Wiesbaden 1982
- Mc Luhan, M.: Die magischen Kanäle. Understanding Media. Düsseldorf/Wien 1968a
- Mc Luhan, M.: Die Gutenberg-Galaxis. Düsseldorf/Wien 1968b
- Meadows, D. u. a.: Wachstum bis zur Katastrophe? Stuttgart 1974
- Menke, B.: Das Nach-Leben im Zitat. Benjamins Gedächtnis der Texte. In: Haverkamp, A. u. Lachmann, R. (Hrsg.): Gedächtniskunst: Raum-Bild-Schrift. Frankfurt/M. 1991, S. 74–110
- Merleau-Ponty, M.: Das Sichtbare und das Unsichtbare. München 1986
- Meyer-Drawe, K.: Leiblichkeit und Sozialität. München 1984
- Meyer-Drawe, K.: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München 1990
- Meyer-Drawe, K.: Mensch und Maschine. Nachdenkliches zu neuzeitlichen Selbstkonzeptionen des Menschen. In: Ruhloff, J., Schaller, K. (Hrsg.): Pädagogische Einsätze 1991. Sankt Augustin 1991, S. 121–128
- Meyer-Drawe, K.: „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative. In: Benner, D., Lenzen, D. u. Otto, H.-U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft. Weinheim/Basel 1992, S. 93–104
- Meyer-Drawe, K., Waldenfels, B.: Das Kind als Fremder. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 64, 1988, 3, S. 271–287
- Michalski, K. von (Hrsg.): Der Mensch in den modernen Wissenschaften. Stuttgart 1983
- Moles, A.: Das Grafik-Design konstruiert die Lesbarkeit der Welt. In: Stankowski, A. u. Duschek, K. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Berlin 1989, S. 11–18
- Mollenhauer, K.: Theorie zum Erziehungsprozeß. München 1972
- Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim 1985

- Mollenhauer, K.: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim 1986
- Mollenhauer, K.: Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik 33, 1987, S. 1–20
- Mollenhauer, K.: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36, 1990, S. 481–494
- Montaigne, M. de: Essais. Hrsg. v. R.R. Wuthenow. Frankfurt/M. 1976
- Moore, G.E.: Principia Ethica. Stuttgart 1970
- Morin, E.: Das Rätsel des Humanen. Grundfragen einer neuen Anthropologie. München 1974
- Morin, E.: Introduction à la pensée complexe. Paris 1990
- Morin, E.: La Méthode, Bd. I-IV. Paris 1977 ff.
- Murken-Altrogge, C.: Werbung-Mythos-Kunst am Beispiel Coca Cola. Tübingen 1977
- Mut zur Erziehung. In: Benden, M. (Hrsg.): Ziele der Erziehung und Bildung. Bad Heilbrunn 1982, S. 171 f.
- Nietzsche, F.: Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen. Frankfurt/M. 1977
- Nietzsche, F.: Jenseits von Gut und Böse. In: Werke Bd. III, hrsg. v. K. Schlechta. Frankfurt/M./Berlin/Wien 1976, S. 9–205
- Nietzsche, F.: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. In: Ders.: Werke in zwei Bänden. Band 1. München 1973, S. 209–285
- Niklas, H. W.: Leistung und Glück. In: Politik. Wissenschaft. Erziehung. Festschrift für Ernst Schütte. Frankfurt/M. 1969, S. 135–152
- Nisan, M.: Begrenzte Moralität. Ein Konzept und seine erzieherischen Implikationen. In: Oser, F. v. u. a. (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt/M. 1986, S. 192–214
- Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M 1970
- Oehler, Ch.: Zum Verhältnis von Bildungssystemen und Gesellschaft. In: Baier, H. v. (Hrsg.): Freiheit und Sachzwang. Opladen 1977, S. 139–155
- Oelkers, J.: Die Ästhetisierung des Subjekts als Grundproblem moderner Pädagogik. In: Petersen, J. (Hrsg.): Sprache zwischen den Generationen. Kiel 1985
- Oelkers, J.: Vollendung. Theologische Spuren im pädagogischen Denken. In: Luhmann, N. u. Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1990, S. 24–72
- Oelkers, J.: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme. Paradoxien und Perspektiven. Weinheim/München 1992
- Oelkers, J., Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim/Basel 1991
- Ong, W. J.: Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Opladen 1987

- Paragrana, Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, hrsg. vom Forschungszentrum für Historische Anthropologie. Freie Universität Berlin, 1992 ff.
- Peirce, C. S.: Semiotische Schriften, Bd. 1. Frankfurt/M. 1968
- Pestalozzi, J. H.: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. In: Sämtliche Werke, Bd. 13. Hrsg. v. A. Buchenau, E. Spranger u. H. Stetbacher. Berlin/Leipzig 1932, S. 181–359
- Pestalozzi, J. H.: Ausgewählte Schriften. Hrsg. von W. Flitner. Düsseldorf 1954
- Peukert, H.: Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart. In: Benner, D., Lenzen, D. u. Otto, H.-U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft. Weinheim/Basel 1992, S. 113–128
- Pfeiffer, K. L.: Dimensionen der Literatur. In: Gumbrecht, H. U. u. Pfeiffer, K. L. (Hrsg.): Materialität der Kommunikation. Frankfurt/M. 1988, S. 730–762
- Piaget, J.: Nachahmung, Spiel und Traum. In: Gesammelte Werke V. Stuttgart 1975
- Platon: Sämtliche Werke V. Politikos, Philebos, Timaios, Kritias. Übersetzt von F. Schleiermacher u. H. Müller, Hamburg 1958
- Platon: Sämtliche Werke 3. Phaidon, Politeia. Hrsg. v. W. Otto u. a. Reinbek 1982
- Pleines, J.-E.: Pädagogik und Anthropologie. Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1973
- Pleines, J.-E.: Über die anthropologische Betrachtungsweise in der modernen Pädagogik. In: Ders.: Mensch und Erziehung. Studien zur Philosophie und Pädagogik. Kastellaun 1976, S. 187–210
- Plessner, H.: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin/New York 1975
- Plessner, H.: Gesammelte Schriften, Bd. VIII. Frankfurt/M. 1983
- Pongratz, L.A.: Pädagogikgeschichte als Dekonstruktion. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 65, 1989, 1, S. 1–14
- Popper, K.R.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Tübingen 1980
- Portman, A.: Zoologie und das neue Bild vom Menschen. Reinbek 1956
- Postman, N.: Wir amüsieren uns zu Tode. Frankfurt/M. 1992
- Prange, Kl.: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Band 1: Der pädagogische Aufbau der Erfahrung. Stuttgart 1978
- Prange, Kl.: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Band 2: Die Epochen der Erfahrung. Stuttgart 1979
- Prange, Kl.: Bildung in dürrer Zeit. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 5, 1988, 1, S. 1–18
- Prange, Kl.: Pädagogische Erfahrung. Weinheim 1989

- Prange, Kl.: Intention als Argument. In: Luhmann, N. u. Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1992, S. 58–101
- Preikschat, W.: Video – Die Poesie der Neuen Medien. Weinheim/Basel 1987
- Rademacher, H.: Zur Grammatik autopoietischer Systeme. In: Fischer, R. (Hrsg.): Autopoiesis. Eine Theorie im Brennpunkt der Kritik. Heidelberg 1991, S. 53–66
- Rang, M.: Erwachsener und Kind. In: Becker, H. (Hrsg.): Anthropologie und Pädagogik. Bad Heilbrunn 1967, S. 152–165
- Reble, A.: Menschenbild und Pädagogik. In: Anthropologie und Pädagogik. Hrsg. v. H. Becker. Bad Heilbrunn: 1971, S. 7–28.
- Reck, H. U.: Als die Markenartikel laufen lernten. In: Der Alltag, 3, 1987, S. 22–29
- Rheingold, H.: Virtuelle Welten. Reisen im Cyberspace. Reinbek 1992
- Richter, D.: Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt/M. 1987.
- Rifkin, J.: Genesis Zwei. Biotechnik-Schöpfung nach Maß. Reinbek 1986
- Rogozinski, J.: Der Aufruf des Fremden. Kant und die Frage nach dem Subjekt. In: Frank, M., Raulet, G. u. Reijen, W. v. (Hrsg.): Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt/M. 1988, S. 192–229
- Rombach, H.: Philosophischer Ansatz zum Erziehungsgeschehen. In: Ders. (Hrsg.): Die Frage nach dem Menschen. Festschrift für Max Müller zum 60. Geburtstag. Freiburg/München 1966a, S. 261–283
- Rombach, H.: Einleitung und Widmung. In: Ders. (Hrsg.): Die Frage nach dem Menschen. Festschrift für Max Müller zum 60. Geburtstag. Freiburg/München 1966b, S. 7–10
- Rorty, R.: Solidarität oder Objektivität? Stuttgart 1988
- Rorty, R.: Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt/M. 1989
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, 2 Bde. Hannover 1966/1971
- Roth, H.: Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. In: Die Deutsche Schule, 61, 1969, S. 520–536
- Rötzer, F. (Hrsg.): Digitaler Schein. Ästhetik der elektronischen Medien. Frankfurt a.M. 1991
- Rousseau, J.-J.: Träumereien eines einsamen Spaziergängers. In: Rousseau, J.-J.: Schriften. München 1978, S. 637–760
- Rousseau, J.-J.: Emil oder Über die Erziehung. Paderborn/München/Wien/Zürich 1981
- Rousseau, J.-J.: Diskurs über die Ungleichheit. Discours sur l'inégalité. Hrsg. v. H. Meier. Paderborn 1984
- Rousseau, J.-J.: Julie oder Die neue Héloïse. Briefe zweier Liebenden aus einer kleinen Stadt am Fuße der Alpen. München 1988
- Rousseau, J.-J.: Emile oder Über die Erziehung. Hrsg. v. M. Rang. Stuttgart 1990

- Ruhloff, J.: *Eine Allgemeine Pädagogik?* In: Peukert, H., Scheuerl, H. (Hrsg.): *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 29. Weinheim/Basel 1991, S. 211–216
- Rutschky, K. (Hrsg.): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt/M./Berlin 1988
- Salberg-Steinhardt, B.: *Die Schrift: Geschichte, Gestaltung, Anwendung*. Köln 1983
- Salomon-Nayet, C.: Jean-Jacques Rousseau. In: Châtelet, F. (Hrsg.): *Geschichte der Philosophie, Bd. IV, Die Aufklärung*. Frankfurt/M./Wien/Berlin 1974, S. 134–191
- Saussure, F. de: *Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin 1967
- Saxer, U., Langenbucher, W. u. Fritz, A.: *Kommunikationsverhalten und Medien. Lesen in der modernen Gesellschaft*. Gütersloh 1989
- Schäfer, A.: *Zur Kritik pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Rationalitätsansprüche*. Weinheim 1989
- Schaller, K.: *Vom „Wesen“ der Erziehung. Eine kritische Rückfrage im Blick auf die Erziehung in Familie, Schule und Jugendpflege*. Düsseldorf 1961
- Schaller, K.: *Anthropologische Perspektiven der Pädagogik*. In: *Pädagogische Rundschau* 18, 1964, S. 365–375
- Scheler, M.: *Zur Idee des Menschen. Gesammelte Werke, Bd. 3*. Bern 1955
- Scheler, M.: *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Bern 1962
- Scheuerl, H.: *Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung*. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1982
- Schleiermacher, F.: *Pädagogische Schriften*. Hrsg. v. E. Weniger u. Th. Schulze. Düsseldorf/München 1957
- Schleiermacher, F.: *Pädagogische Schriften 1. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Hrsg. v. E. Weniger. Frankfurt/M./Berlin/Wien 1983
- Schleiermacher, F.: *Ethik*. Hrsg. v. H.-J. Birkner. Hamburg 1990
- Schmidt, S. J. (Hrsg.): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt/M. 1988
- Schmidt, S. J.: *Die Selbstorganisation des Sozialsystems Literatur im 18. Jahrhundert*. Frankfurt/M. 1989
- Schneider, M.: *Die erkaltete Herzensschrift. Der autobiographische Text im 20. Jahrhundert*. München 1986
- Schopenhauer, A.: *Preisschrift über die Grundlage der Moral*. In: Ders.: *Züricher Ausgabe, Bd. VI., Die beiden Grundprobleme der Ethik. Kleinere Schriften II*. Zürich 1981, S. 143–317
- Schopenhauer, A.: *Die Welt als Wille und Vorstellung*. In: *Züricher Ausgabe, Bd. II.*, Zürich 1983

- Schorsch, G. (Hrsg.): Schreibenlernen und Schriftspracherwerb. Bad Heilbrunn 1992
- Schulte-Sasse, J.: Von der schriftlichen zur elektronischen Kultur: Über neuere Wechselbeziehungen zwischen Mediengeschichte und Kulturgeschichte. In: Gumbrecht, H. U. u. Pfeiffer, K. L. (Hrsg.): Materialität der Kommunikation. Frankfurt/M. 1988, S. 429–453
- Schütz, E.: Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition. In: Benner, D., Lenzen, D. u. Otto, H.-U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft. Weinheim/Basel 1992, S. 141–149
- Schwemmer, O.: Ethische Untersuchungen. Rückfragen zu einigen Grundbegriffen. Frankfurt/M. 1986
- Seitter, W.: Menschenfassungen. Studien zur Erkenntnispolitikwissenschaft. München 1985
- Sonnemann, U.: Negative Anthropologie. Hamburg 1969
- Spaemann, R.: Glück und Wohlwollen. Versuch über Ethik. Stuttgart 1989
- Spitz, R. A.: Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehung im ersten Lebensjahr. Stuttgart 1974
- Steinvorth, U.: Klassische und moderne Ethik. Grundlinien einer materialen Moraltheorie. Reinbek 1990
- Stiftung Lesen (Hrsg.): Lesen im internationalen Vergleich. Mainz 1990
- Sting, S.: Der Mythos des Fortschreitens. Zur Geschichte der Subjekt-Bildung. Berlin 1991
- Sting, S.: Medienkultur, Schriftkultur. In: Lettre international, 18, 1992, S. 93
- Stross, A. M.: Ich-Identität. Zwischen Fiktion und Konstruktion. Berlin 1991
- Süssmuth, H. (Hrsg.): Historische Anthropologie. Göttingen 1984
- Taureck, B.H.F.: Ethikkrise-Krisenethik. Analysen, Texte, Modelle. Reinbek 1992
- Taussig, M.: Mimesis and Alterity. A Particular History of the Senses. New York/London 1993
- Tenorth, H.-E.: Skepsis und Kritik. In: Löwisch, D.J. u. a. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. Sankt Augustin 1988, S. 23–34
- Tenorth, H.-E.: Verantwortung und Wächteramt. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 66, 1990, 4, S. 409–435
- Theunissen, M.: Der Andere. Studien zur Sozialontologie der Gegenwart. Berlin/New York 1981
- Thiersch, H.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. Stuttgart 1983, S. 81–100
- Todorov, T.: Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen. Frankfurt/M. 1985
- Tugendhat, E.: Probleme der Ethik. Stuttgart 1984

- Turing, A. M.: „On Computable Numbers, with an Application to the Entscheidungsproblem“. In: Proc. London Math. Soc. 2, 42, 1937, S. 230–265
- Turing, A. M.: Kann eine Maschine denken? In: Kursbuch 8, 1967, S. 106–138
- Turkle, S.: Die Wunschmaschine. Vom Entstehen der Computerkultur. Reinbek 1984
- Valtin, R. u. Naegele, I. (Hrsg.): Schreiben ist wichtig! Frankfurt/M. 1986
- Virilio, P.: Ästhetik des Verschwindens. Berlin 1986a
- Virilio, P.: Die Sehmaschine. Berlin 1986b
- Waitz, T.: Allgemeine Pädagogik. Halle 1908
- Weischedel, W.: Skeptische Ethik. Frankfurt/M. 1980
- Welsch, W.: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim 1987
- Weniger, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim 1952
- Wetzel, M.: Autonomie und Authentizität. Untersuchungen zur Konstitution und Konfiguration von Subjektivität. Frankfurt/M. 1985
- Wetzel, M.: Die Enden des Buches oder die Wiederkehr der Schrift. Weinheim 1991a
- Wetzel, M.: Die stumme Seele. Im Spiegel der Psychosemiotik. In: Jüttemann, G., Sonntag, M. u. Wulf, Ch. (Hrsg.): Die Seele. Ihre Geschichte im Abendland. Weinheim 1991b, S. 387–403
- White, H.: Metahistory, Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. Frankfurt/M. 1991
- Wiener, N.: Mensch und Menschenmaschine. Frankfurt/M. 1952
- Wiener, O.: Design für Unbewußte. In: Design im Wandel. Hrsg. vom Internationalen Design Zentrum, Berlin 1985, S. 21–28
- Wigger, L.: Die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, 1990, S. 309–330.
- Williams, B.: Der Begriff der Moral. Eine Einführung in die Ethik. Stuttgart 1978
- Wimmer, K.-M.: Identitätskonzeptionen in Therapieansätzen der Humanistischen Psychologie. In: Nagel, H., Seifert, M. (Hrsg.): Inflation der Therapieformen. Reinbek 1979, S. 133–165
- Wimmer, K.-M.: Der Andere und die Sprache. Berlin 1988
- Wimmer, K.-M.: Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. Das Verhältnis zum Anderen als zentrales Problem einer pädagogischen Ethik. In: Meyer-Drawe, K., Peukert, H. u. Ruhloff, J. (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion. Weinheim 1992, S. 151–180
- Wimmer, K.-M.: Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Der Andere als Problem der Moderne. In: Koch, L., Marotzki, W. u. Peukert, H. (Hrsg.): Revision der Moderne? Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen. Weinheim 1993
- Wulf, Ch.: Der Traum der Erziehung. In: Kamper, D. (Hrsg.): Macht

- und Ohnmacht der Phantasie. Darmstadt/Neuwied 1986, S. 89–119
- Wulf, Ch.: Mimesis. In: Historische Anthropologie. Reinbek 1989a, S. 83–125
- Wulf, Ch.: Mimesis und Ästhetik. Zur Entstehung der Ästhetik bei Platon und Aristoteles. In: G. Treusch-Dieter u. a. (Hrsg.): Denzettel Antike. Berlin 1989b, S. 192–200
- Wulf, Ch.: Ästhetische Wege zur Welt. Über das Verhältnis von Mimesis und Erziehung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik. Darmstadt 1990a, S. 156–170
- Wulf, Ch.: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München 1990b
- Wulf, Ch.: Historische Anthropologie und Erziehungswissenschaft. In: Petersen, J., Reinert, G.-B. (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Donauwörth 1992, S. 80–91
- Wünsche, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: Die sterbende Zeit. Zwanzig Diagnosen. Hrsg. v. D. Kamper u. Chr. Wulf. Darmstadt/Neuwied 1987, S. 100–114
- Wünsche, K.: Die Bemühungen um einen anthropomorphen Menschen. In: Historische Anthropologie. Reinbek 1989, S. 171–216
- Wyss, D.: Die tiefenpsychologischen Schulen von den Anfängen bis zur Gegenwart. Göttingen 1977
- Zdarzil, H.: Pädagogische Anthropologie. Heidelberg 1972
- Zinnecker, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim 1976

Stichwortverzeichnis

- Ähnlichkeit 29, 32
Alphabetisierung 70
alter ego 125, 126
Anähnlichung 23, 37
Anderer 18, 20, 33, 40, 116, 118,
123, 124, 127, 132, 137, 139
Andersheit 121, 122, 124
Anerkennung 161
Anthropologie:historisch-
pädagogische 14
Anthropologie:historische 7,
133
Anthropologie:konstruktive 17
Anthropologie:normative 26
Anthropologie:pädagogische
17, 98, 106, 110, 114, 122,
127, 131, 139
Anthropologie:philosophische
128, 129
Anthropologiekritik 12, 15,
115, 128, 131, 134
Antinomie 120
Ästhetik 18, 22, 44, 139
Autonomie 103, 136
Begehren 26, 36, 39, 40, 42,
135
Begründung 141, 142, 153, 162
Bestimmbarkeit 102, 111
Bestimmung 120
Betrachtungsweise:
anthropologische 7,13
Bild 19, 30, 77, 82, 84
Bildsamkeit 102, 105, 131, 138
Bildung 17, 45, 56, 57, 58, 61,
93, 106, 153
Dekonstruktion 15, 50, 128,
133, 134, 140
Differenz 46, 49, 69, 75, 79,
121, 139
Diskurs 16
Entlastung 104
Entwöhnung 35
Erfahrung 23, 56, 59, 60, 99,
102, 105, 108, 137
Erfahrungsfähigkeit 105
Erinnerung 28, 30, 31
Erinnerungsbilder 27, 30, 43
Erziehung 59, 100, 101, 109,
110, 118, 120, 140, 147, 155
Erziehungsbedürftigkeit 106,
119
Ethik 20, 136, 141, 142, 143,
145
Familie 34, 36
Formalisierung 78, 83, 87, 90,
92
Gedächtnis 50, 52, 59
Gerechtigkeit 143, 161
Geschichte 8, 11
Gewalt 124, 125, 126
Glück 20, 143, 144, 148, 156,
162, 164
Hedonismus 146, 150
Identität 46, 67, 109
Imitation 23, 24, 41
Information 87
Integrationswissenschaft 8
interdisziplinär 16
international 16
Intersubjektivität 146, 159, 163

- Kind 29, 32, 38, 41, 119
 Kindheit 27, 29, 31, 43, 156
 Klugheit 108
 Konstruktion 12, 17, 18, 27, 46, 56, 57, 69
 Kontingenzt 106, 107, 163
 Körper 29, 75, 79, 85, 161
 Kunst 83, 90
 Leiden 145, 147
 Lernen 98, 100, 102, 105, 106, 110
 Macht 12, 16, 24, 26
 Maschine 72, 78, 80
 Mechanisierung 89
 Medium 72, 86, 89, 91, 93
 Mimikry 23, 44
 Moralität 149, 150, 151
 Nachahmung 18, 22, 25
 Natur 98, 112, 152
 Normen 98, 141, 143, 164
 Ödipuskomplex 35, 39, 152
 Offenheit 26, 99, 103, 104, 107, 112
 Ordnung:symbolische 135
 Perfektibilität 108, 112, 124, 149
 Plastizität 105
 Pluralismus 7, 14, 16
 Positionalität:exzentrische 26, 108
 Rationalität 70, 108, 115
 Realität:virtuelle 84
 Reflexion 8, 16, 43, 121, 128, 130, 165
 Relativierung 12, 14, 129
 Repräsentation 18, 23, 28
 Schreibunterricht 64, 65, 66, 67
 Schrift 18, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 61, 67, 68, 73, 75
 Schriftkultur 46, 47
 Schriftlichkeit 45, 54, 59, 62, 63, 66
 Selbst 62, 67, 68, 69, 122, 125, 132
 Selbstbestimmung 104, 127
 Selbsterziehung 19, 111
 Selbsttätigkeit 102, 108, 112
 Simulation 23, 41, 44
 Sinnlichkeit 104
 Sprache 42, 52, 61, 70, 72, 75, 76, 79, 80, 81, 85, 86, 88, 96, 133, 135
 Sprechen 51, 58, 135
 Struktur 49, 50
 Subjekt 45, 53, 54, 56, 61, 67, 68, 69, 99, 108, 123, 129, 131, 135, 136, 159
 Transformation 72, 94
 Unbestimmbarkeit 104, 119
 Unbewußtes 53, 63
 Unverbesserlichkeit 15, 17
 Vervollkommenung 15, 17, 152
 Visualisierung 83
 Vollkommenheit 156, 158
 Vorbild 25, 26, 38
 Wahrnehmung 77, 78, 85, 90, 92, 95
 Welt 24, 26, 44, 123
 Werte 141, 143
 Wissen 7, 47, 49, 50, 52, 55, 76, 91, 104, 123, 125, 127
 Wissen:anthropologisches 7, 8, 12
 Wissen:pädagogisch-anthropologisches 8, 14, 16
 Wissen:pädagogisches 7, 16, 17, 18
 Wunsch 144, 145, 149, 154
 Zeichen 49, 59

Über die Autorinnen und Autoren

Berr, Marie-Anne, Dr. phil., Studium der Philosophie und Erziehungswissenschaft; anschl.: Promotionsstipendium; Mitarbeit im interdisziplin. Konzeptionsprojekt „Kommunikationsanalysen im Kontext neuer IuK-Technologien“ (Uni. Dortmund, FB Informatik); wiss. Mitarb. an der Technischen und an der Freien Universität Berlin; derzeit: Wiss. Assistentin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaften, FU Berlin; strand-coordinator des Network Educational Science Amsterdam; Publikationen: *Sprache des Körpers. Eine Pädagogik der Entgrenzung*. Ffm 1984; *Technik und Körper*. Berlin 1990; Aufsätze: *Intelligente Kommunikation*. In: *Rogue. Zeitschr. für Medien & Kunst*, Dez. 1992; *Materiell und medial: Zur Immaterialisierung der Technik*. In: B. Joerges, u. a.: *Die Wissenschaft, die Bilder schafft*. WZB 1993; u. a.;

Dieckmann, Bernhard, Dr. phil., Privatdozent an der Freien Universität Berlin am Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft; Arbeiten und Veröffentlichungen zur Bildungstheorie und zur pädagogischen Anthropologie; letzte Veröffentlichung: *Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik*, Weinheim 1993.

Sting, Stephan, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Schrift- und Bildungsgeschichte, Subjekttheorie, kulturelle Identität. Aktuelle Publikationen: *Der Mythos des Fortschreitens. Zur Geschichte der Subjekt-Bildung*. Berlin 1991; *Turtle-Bildung*. In: *Neue Sammlung* 3/1992; *Schriftkultur, Medienkultur*. In: *Lettre internationale* 18/1992; *Fotografie und Tod*. In: *Fotogeschichte* 2/1993; mit Wulf, Ch.: *Education in the new Germany. Self-Confrontation or intercultural learning?* In: *Education* 45/1992

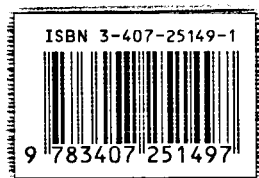
Wimmer, Klaus-Michael, Dr. phil., Studium der Erziehungswissenschaft und Soziologie in Marburg, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Technischen Universität Magdeburg; Arbeitsschwerpunkte: Sprache, Subjektivität und das Verhältnis zum Anderen, Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Wissenschaftstheorie und Forschungsmethoden, die philosophische Entwicklung in Frankreich und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft. Veröffentlichun-

gen : Der Andere und die Sprache. Berlin 1988; Beiträge in Sammelbänden, Zeitschriften und Lexika.

Wulf, Christoph, Dr. phil., Professor für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft und Mitglied des Forschungszentrums für Historische Anthropologie an der Freien Universität Berlin, Vorsitzender des Network Educational Science Amsterdam. Veröffentlichungen u. a.: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft, Juventa, Weinheim ⁵1990; (Hrsg.) Wörterbuch der Erziehung, Piper, München ⁷1986; mit anderen (Hrsg.) Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung, Rowohlt, Reinbek 1989 (re 486); (mit Gebauer) Mimesis. Kultur - Kunst – Gesellschaft, Rowohlt, Reinbek 1992 (re 497); mit Gebauer (Hrsg.) Praxis und Ästhetik, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1993 (stw 1059).

Zirfas, Jörg, Lehrbeauftragter am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Freien Universität Berlin; Studium der Philosophie, Germanistik, Kommunikationswissenschaften und Pädagogik in Bonn und Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Subjekttheorie, Psychoanalyse, Philosophie und Pädagogik der Aufklärung, Ethik, Anthropologie; Veröffentlichungen: Präsenz und Ewigkeit. Eine Anthropologie des Glücks. Anthologie zur Thematik „Glück“ (erscheinen demnächst).

Bildungs- und Erziehungsprozesse werden weitgehend durch die in ihnen enthaltenen anthropologischen Annahmen und Voraussetzungen bestimmt. Daher liegt es nahe, im Rahmen von Erziehungs- und Bildungstheorien auch die in ihnen implizierten Anthropologien zu thematisieren. Obwohl anthropologisches Wissen und anthropologische Reflexionen notwendige Bestandteile der Erziehungswissenschaft darstellen, haben sie überraschender Weise in den letzten Jahren nur wenig Aufmerksamkeit gefunden. Der vorliegende Band will dazu beitragen, die Bedeutung anthropologischer Reflexionen für das Verständnis von Bildung und Erziehung herauszuarbeiten. Diese Zielsetzung beinhaltet den Verzicht auf eine normative Anthropologie und die Einführung in eine reflexive historische Anthropologie, in der auch der Anthropologiekritik eine wichtige Aufgabe zukommt.



Beck'sche Reihe